

Maria de Lourdes Gonçalves

# Avaliação das aprendizagens por competências: Instrumentos e Práticas

Estudo Exploratório na Escola “Amor de Deus”

**Universidade Jean Piaget de Cabo Verde**

Campus Universitário da Cidade da Praia  
Caixa Postal 775, Palmarejo Grande  
Cidade da Praia, Santiago  
Cabo Verde

11.1.08



Maria de Lourdes Gonçalves

# Avaliação das aprendizagens por competências: Instrumentos e Práticas

Estudo Exploratório na Escola “Amor de Deus”

**Universidade Jean Piaget de Cabo Verde**

Campus Universitário da Cidade da Praia  
Caixa Postal 775, Palmarejo Grande  
Cidade da Praia, Santiago  
Cabo Verde

11.1.08

Maria de Lourdes Gonçalves, autora da monografia intitulada Avaliação das aprendizagens por competências: Instrumentos e práticas. Estudo Exploratório na Escola “Amor de Deus” declaro que, salvo fontes devidamente citadas e referidas, o presente documento é fruto do meu trabalho pessoal, individual e original.

Cidade da Praia aos 14 de Julho de 2007

Maria de Lourdes Gonçalves

Memória Monográfica apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharelato em Ciências da Educação e Praxis Educativa

# Sumário

O presente trabalho, de carácter científico, ora apresentado incide sobre a temática **Avaliação das aprendizagens por competências**. De ressaltar que, o mesmo consiste num estudo exploratório realizado na Escola Amor de Deus com o motivo de sublinhar as vantagens da avaliação por competências incidindo em termos dos instrumentos e da prática.

A avaliação é um instrumento indissociável do processo ensino/aprendizagem. A dinâmica mundial exige-se um ser capaz de saber fazer eficiente e eficaz. Assim, a focalização da avaliação por competências em termos científicos é fundamental para que possamos reflectir, debater e transformar as práticas e os instrumentos avaliativos visando a qualidade dos processos e resultados.

# Agradecimentos

À Deus autor e meta da minha vida que me concedeu a oportunidade de concluir mais uma obra começada.

Aos meus pais que me deram a oportunidade da vida e aos meus irmãos pela convivência e força familiar.

À minha família religiosa, especialmente a comunidade da Praia, que me ajudou e dispensou-me de outras actividades para pudesse realizar com eficácia esta formação.

À minha orientadora Mestre Joanita Cristina Rodrigues, docente da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, que desde a primeira hora aceitou prontamente ser a orientadora deste trabalho, cedendo todo o seu apoio, perseverantemente, a amplos meses de pesquisa e desenvolvimento do existente trabalho.

À equipa de escola Amor de Deus que cooperaram prontamente em alguns requisitos necessários, permitindo assim finalizar o trabalho.

Aos meus professores colegas e amigos que directa ou indirectamente participaram no desenvolver deste trabalho.

# Índice

	<b>Páginas</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1: Fundamentação Teórica .....</b>	<b>16</b>
1.1. Conceitos .....	16
1.2. Perspectivas Pedagógicas do processo de avaliação .....	18
1.2.1. Perspectiva Institucional .....	19
1.2.2. Perspectiva Behaviorista.....	19
1.2.3. Perspectiva Cognitivista .....	20
1.2.4. Perspectiva Desenvolvimental.....	20
1.3. A avaliação no processo ensino-aprendizagem .....	21
1.3.1. Funções da avaliação .....	22
1.3.2. As características da avaliação .....	23
<b>Capítulo 2: Instrumentos de Avaliação por Competências .....</b>	<b>24</b>
2.1. Os instrumentos de avaliação .....	24
2.1.1. As listas de verificação .....	25
2.1.2. As escalas de graduação .....	26
2.1.3. Os questionários.....	27
2.1.4. As entrevistas.....	28
2.1.5. Os mapas conceptuais .....	29
2.1.6. Os vês epistemológicos.....	29
2.1.7. Os portfólios .....	30
2.1.8. Os testes .....	31
2.2. As limitações dos instrumentos de avaliação .....	33
<b>Capítulo 3: A Avaliação por Competência .....</b>	<b>35</b>
3.1. O aprender e o aprender a fazer na educação .....	35
3.1.2. O Aprender a fazer.....	36
3.2. A avaliação e competências.....	36
3.2.1. O Papel das instituições de formação face a avaliação por competências.....	40
3.2.2. O papel do professor como avaliador de competências.....	41
3.2.3. A concepção do sistema de avaliação virada para competências .....	44
3.3. Avaliação por competências e a pedagogia de projecto .....	44
3.3.1. A pedagogia de projecto .....	45
3.4. A avaliação na pedagogia de projectos .....	46
3.5. Análise SWOT da avaliação por competência .....	47
<b>Capítulo 4: A Avaliação por Competências na Perspectiva da Amostra Seleccionada: Análise dos dados recolhidos .....</b>	<b>50</b>
4.1. Caracterização da Escola .....	50

4.1.1. Organização e gestão da Escola.....	51
4.1.2. Caracterização do corpo docente .....	51
4.1.3. Caracterização do corpo discente .....	52
4.2. Análise dos dados dos professores .....	52
4.3. Análise dos dados dos alunos .....	60
4.4. Perspectivas do Ministério de Educação e Ensino Superior (MEES) .....	66
4.4.1. Análise das entrevistas feitas a técnicos do MEES .....	66
<b>Conclusão</b> .....	68
<b>Bibliografia</b> .....	71
<b>Anexos</b> .....	i
A. Questionário dirigido aos professores .....	i
B. Questionário dirigido aos alunos .....	iii
C. Entrevista dirigida a Directora Geral de Ensino Básico e Secundário .....	v
D. Perspectivas do Ministério de Educação e Ensino Superior (MEES) .....	vii
E. Algumas das estratégias metodológicas utilizadas durante a parte prática .....	xi
F. Dados dos professores e alunos .....	xii
<b>Apêndice</b> .....	xiv
A. Guião de observação de aulas.....	xiv
B. Guião de avaliação de trabalho de grupo.....	xi
C. Guião de avaliação do relatório final do trabalho de grupo .....	xvi
D. Guião de avaliação de participação no trabalho de grupo .....	xvii
E. Guião de observação de comportamentos/atitudes numa visita de estudo .....	xviii
F. Teste de avaliação formativa .....	xix
G. Trabalho de grupo 1.....	xx
H. Trabalho de grupo 2.....	xxi
I. Exemplo de uma tabela de especificação .....	xxii
J. Exemplo de uma prova para a disciplina de avaliação.....	xxiii



## Índice das tabelas

**Páginas**

Tabela 1 – Distribuição dos professores inquiridos em relação ao género e idade .....	53
Tabela 2 – Distribuição dos anos de experiência na docência .....	54
Tabela 3 – Distribuição das modalidades de avaliação utilizadas na escola .....	55
Tabela 4 – Repartição dos instrumentos utilizados na recolha de informações .....	55
Tabela 5 – Distribuição dos inqueridos face aos instrumentos eficazes para avaliar competências .....	58
Tabela 6 – Distribuição dos alunos inquiridos em relação ao género e idade.....	60
Tabela 7 - Distribuição das modalidades de avaliação mais utilizadas pelos professores .....	62
Tabela 8 – Distribuição dos inqueridos em relação actuação avaliativa dos professores .....	63
Tabela 9 - Distribuição dos inqueridos em relação ao conceito de competência .....	64
Tabela 10 - Distribuição dos inqueridos em relação aos instrumentos que melhor avaliam as competências .....	65

## Índice dos gráficos

	<b>Páginas</b>
Gráfico 1 - Distribuição dos professores quanto as habilitações literárias.....	53
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos quanto ao desempenho escolar .....	60
Gráfico 3 - Distribuição dos inqueridos sobre a avaliação na melhoria da aprendizagem.....	62
Gráfico 4 - Distribuição dos inqueridos em relação aos instrumentos mais utilizados pelos professores .....	63
Gráfico 5 - Distribuição dos inqueridos em relação a possibilidade de avaliar competência ..	65

## Introdução

---

A avaliação tem constituído um campo que progressivamente tem vindo a suscitar maior interesse, quer da administração educativa, quer dos professores, dos alunos, das famílias e da sociedade civil em geral. Este interesse decorre não só do facto de a avaliação constituir uma das marcas mais visíveis da educação escolar, mas também, por determinante do que nela é valorizada e dos procedimentos que configuram o currículo e o seu desenvolvimento.

Hoje, não se concebe um conhecimento distante, mas adjacente a realidade, baseado num ambiente comunicativo entre a teoria e a prática, tornando o aluno parte integrante desse novo conhecimento, proporcionando-lhe um desenvolvimento não somente em mudanças quantitativas, mas também, em transformações qualitativas.

A dinâmica mundial exige do aluno um ser capaz de saber conhecer, saber ser, saber fazer e saber estar com os outros. Assim, faz sentido que se preconize o uso de metodologias activas e se recorra a instrumentos e a estratégias que possibilitam os alunos a participarem na organização e na avaliação das suas aprendizagens e dos seus percursos de formação.

Muitas são as contribuições apresentadas por alguns teóricos sobre essa temática que nos encaminham para um entendimento da prática avaliativa por competências. Assim, para Zabalza (1991:16) a avaliação é a componente curricular cuja função é oferecer informação sobre o conjunto do sistema, tanto no que se refere à natureza e aplicação prática de cada

componente curricular em si mesma considerada, como no que se refere ao funcionamento conjunto e a interacção de todas as componentes.

Para Delors et al (1996) *apud* Leite et al (2002:11), “a avaliação tem, então, de valorizar a aprendizagem e não apenas o ensino, e tem de estar na base da criação de condições para que cada aluno e aluna aprenda a conhecer, aprenda a fazer, aprenda a viver juntos e aprenda a viver com os outros”.

Segundo Rosales (1992:87), “a avaliação deve ter por objectivo fundamental o aperfeiçoamento do ensino. Começa-se com um processo de identificação de necessidades e, a partir daí, procede-se à elaboração de programas de avaliação que se centrem basicamente no processo e não directamente nos resultados”.

Destes pressupostos teóricos, entendemos que a avaliação ultrapassa a mera correspondência entre o ensinado e os resultados conseguidos, para que, numa perspectiva sistémica de análise, o foco principal esteja mais virado para aquilo que o aluno aprendeu e o uso que faz dessas aprendizagens.

Partindo desses pressupostos, e tendo em atenção a realidade da reforma curricular em curso no país, que elegemos como tema de investigação para a memória monográfica de Bacharelato no curso de Ciências da Educação na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, **A Avaliação das Aprendizagens por Competências: Instrumentos e Práticas, um estudo exploratório na Escola “Amor de Deus”**.

Escolhemos este tema pelo facto de, no contexto acima referido, a avaliação por competências surgir como um dos aspectos relevantes de mudanças a ser introduzidas, por conseguinte, um tema actual. Por outro lado, a avaliação é uma disciplina que faz parte do plano curricular do curso de Ciências da Educação, tornando-se assim relevante a sua abordagem no processo de consolidação do estudo. Além disso, constitui um desafio incidir sobre este domínio, com a perspectiva de contribuir para o entendimento da necessidade de redimensionar sempre as práticas avaliativas, contribuindo com a escola, na reflexão e tomada de decisões concretas no sentido de uma prática avaliativa sempre voltada para as competências.

Todos estes aspectos tornam-se relevantes e transformam a temática do presente trabalho, num assunto de interesse de estudo, permitindo procurar respostas à seguinte questão: Como avaliar as competências com base nas aprendizagens construídas pelos alunos?

Numa tentativa de responder a esta pergunta, a guisa de hipóteses propomos:

- Recorrendo a instrumentos de avaliação que abrangem o que o aluno sabe, explica como o sabe e demonstre uma certa evolução na construção do aprendido.
- Uniformizando estratégias de ensino – aprendizagem e avaliação em que todos se situam numa mesma perspectiva pedagógica – as competências.
- Verificando a capacidade dos alunos em ultrapassarem com eficiência e eficácia os problemas ou situações que lhes são propostas, mobilizando os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Tendo presente a linha de investigação que pretendemos desenvolver neste trabalho, tencionamos alcançar os seguintes objectivos:

**Objectivo geral:** Compreender as vantagens que os procedimentos inerentes a avaliação das aprendizagens por competências possam trazer, contrastando com outros procedimentos avaliativos.

**Especificamente** pretendemos:

- Analisar as vantagens que uma prática de avaliação por competências possa suscitar no aluno face a sua aprendizagem
- Recolher informações junto a professores e alunos sobre a importância e as vantagens de uma avaliação por competências;
- Conhecer as perspectivas do Ministério da Educação na implementação de um sistema de avaliação por competências traçadas no âmbito da revisão curricular em curso.
- Construir e experimentar alguns instrumentos que permitam avaliar as competências adquiridas pelos alunos;

## Metodologia

A metodologia abrange um conjunto de procedimento através dos quais são agregadas informações que são comparadas e equiparadas com a teoria, assim sendo ela “é a arte de dirigir uma investigação” (Dicionário Universal da L.P, (1999).

Qualquer trabalho de investigação pressupõe a selecção e utilização de métodos e técnicas de recolha dos dados necessários para a corporificação do mesmo. Tratando-se de uma temática pertinente da nossa actualidade e vastamente complexa requer uma maior atenção na sua análise de modo a ser coerente. Para tal, ajustaremos os métodos qualitativos e quantitativos, com as técnicas de inquérito por questionários e as entrevistas como aparelho de recolha de informações para a aquisição de resultados satisfatórios.

Dentro dos procedimentos metodológicos ainda faremos uma revisão bibliográfica das obras concernentes à temática em análise proporcionando princípios teóricos que nos ajudarão na elaboração da fundamentação teórica e na interpretação dos dados recolhidos.

Entendemos ainda como fundamental neste quadro metodológico:

- Análise documental e legislativo sobre a avaliação vigente;
- Aplicação e análise de instrumentos exploratórios de avaliação;
- Observação de aulas e análise da informação recolhida;
- Análise *swot* da avaliação por competências;
- Pesquisa na Internet como forma de analisarmos a globalidade do tema.

Elegemos para o tratamento estatístico dos dados a construção de uma base de dados no programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 11.0, que constitui uma ferramenta essencial para a prossecução da análise dos dados recolhidos.

De acordo com os objectivos e metodologia atrás referidas dividimos o presente trabalho em duas partes uma teórica e outra prática, organizados em quatro capítulos, ficando cada capítulo estruturado em diferentes partes.

Assim, no primeiro capítulo intitulada fundamentação teórica do trabalho, esclarecemos os conceitos básicos, as perspectivas pedagógicas do processo de avaliação e fundamentamos um pouco a avaliação no processo ensino – aprendizagem assente nos pilares do aprender e do aprender a fazer.

No segundo capítulo intitulado Instrumentos para a avaliação de competências, dissertamos sobre a diversidade de instrumentos de avaliação ao serviço do professor, suas vantagens e limitações, bem como os aspectos a se ter em conta na escolha de qualquer instrumento.

O terceiro capítulo ficou reservado a um estudo prático realizado na Escola Secundária “Amor de Deus”, onde confrontamos professores, alunos e membros da direcção sobre as vantagens de uma avaliação por competências.

No capítulo quarto, procuramos compreender a visão política do Ministério da Educação e Ensino Superior através da regulamentação vigente do sistema de avaliação, bem como da sua perspectiva técnica face a essa nova realidade que se avizinha (revisão curricular e a modalidade de avaliação por competências).

Consta ainda como parte desta memória monográfica as conclusões chegadas, através de uma análise aprofundada da parte teórica e prática seguida de algumas propostas, bem como, a indicação bibliográfica seguida, os anexos e apêndices que serviram de suporte. Ressalvamos que as conclusões não se afiguram como um fim em si, pois, estamos cientes que a pesquisa desta temática continua em perspectiva.

## Capítulo 1: Fundamentação Teórica

---

### 1.1. Conceitos

Fazer uma abordagem teórica e conceptual que dê fundamentação a uma pesquisa de natureza científica, implica antes de mais, esclarecer os conceitos a serem utilizados, bem como as diversas perspectivas sobre as quais o trabalho será analisado. É neste quadro que seleccionamos um corpus de conceitos sobre a avaliação e competências e definimos algumas perspectivas pedagógicas de avaliação.

A avaliação é uma actividade complexa da praxe educativa, que exige conhecimento e domínio das técnicas avaliativas, e, como instrumento dinâmico de gestão das actividades educacionais implica o envolvimento do aluno na sua auto-avaliação, construindo as condições de emergência do conhecimento, de acordo com as suas necessidades.

Segundo Marques (2000:20), “avaliação designa o processo de confronto entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos”. Contudo faz uma distinção entre a avaliação autêntica e a avaliação do desempenho. A avaliação autêntica designa os procedimentos destinados a avaliar as competências dos alunos para a realização de tarefas em contextos de vida real”, enquanto que “a avaliação do desempenho designa os procedimentos destinados a avaliar as capacidades dos alunos para desempenharem determinadas tarefas de aprendizagem”.



Para Zabalza (1991: 16):

A avaliação é a componente curricular cuja função é oferecer informação sobre o conjunto do sistema, tanto no que se refere à natureza e aplicação prática de cada componente curricular, em si mesma considerada, como no que se refere ao funcionamento conjunto e a interação de todas as componentes.

De acordo com Alves de Eulate et al (2006:78), a avaliação pode ser definida:

Como el conjunto de actividades que conforman un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información, que conduce a emitir un juicio sobre las realizaciones de una persona, grupo, objeto, situación o fenómeno, a partir de la comparación con unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión.

Já na avaliação da aprendizagem o seu entendimento vai no sentido de ser:

Un proceso programado en le que se lleven a cabo diversas actividades de recogida de información sobre el aprendizaje y sus resultados, se analicen e interpreten los datos, se valoren comparándolos con criterios de referencia y se tomen las decisiones correspondientes para mejorar el proceso y/o el aprendizaje obtenido, proporcionando a los interesados (estudiantes o otros) la información necesaria.

O processo de ensino-aprendizagem e sua avaliação devem ser orientados para as aquisições de competências. A avaliação das aprendizagens envolve actividades técnicas e instrumentos de avaliação que permitem ao avaliador verificar se o aluno adquiriu os tais conhecimentos, capacidades, atitudes. Não há uma avaliação da aprendizagem de conteúdos (sejam estes entendidos como conhecimentos, como capacidades ou outras) que não consista numa avaliação de aquisições de competências.

Uma vez que o cerne do nosso trabalho é avaliação por competências, cabe-nos aqui clarificar o conceito de competências.

De acordo com Arénilla et al (2000:105), “a competência é possuir um saber ou uma habilidade de uma qualidade reconhecida, num domínio definido, (...) representa o que o indivíduo é capaz de realizar”.

Para Perrenoud (1999)<sup>1</sup>, “a competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Ainda segundo Marques (2000:20), “competência designa um conjunto de capacidades interdependente relacionado com um determinado domínio. Em pedagogia, a competência surge associado ao saber fazer e constitui um componente essencial do processo aprender a aprender”.

Entretanto Cornu (2001:134), nos alerta para dois tipos de competências: a restrita e a alargada. Sendo a “competência restrita uma realidade estática, definível, limitada, pré-determinado, comum a todos os sujeitos que exercem a mesma actividade de trabalho, independentemente da personalidade do indivíduo, como das relações sociais activas”, enquanto que a “competência alargada é o elemento essencial de um processo que coloca as relações sociais no centro das relações indivíduo/trabalho”.

Concluimos a partir desses conceitos que a competência é capacidade de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, apurar e integrar esses conhecimentos perante uma determinada questão ou problema, é o objectivo último de vários objectivos que para ela concorrem.

## 1.2. Perspectivas Pedagógicas do processo de avaliação

O desenvolvimento dos sistemas educativos e a evolução de modelos pedagógicos deram origem a várias concepções de avaliação educativa. Entretanto cada nova concepção não substitui inteiramente a anterior, coexistindo traços de todos os discursos actuais.

Sendo a avaliação um campo vasto, ela conduz o avaliado e o avaliador para diversas perspectivas pedagógicas e, o erro mais comum no planeamento educativo, acontece quando o

---

<sup>1</sup> [em linha], disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm>> [consultado a 22/03/2007].

professor se posiciona numa determinada perspectiva pedagógica para o ensino e emprega formas de avaliação de outra perspectiva pedagógica.

A avaliação conflui interesses nem sempre convergentes com as motivações dos implicados nos resultados: alunos; professores; pais; administração educativa; a sociedade. Esta última, que a curto, médio e longo prazo se confrontará com tais resultados, pois, a escola forma cidadãos, profissionais e pessoas do seu futuro imediato.

Segundo Sousa (1997:27 e 28), há quatro grandes perspectivas pedagógicas que dão origem a procedimentos de avaliação educativa: Institucional; Behaviorista; Cognitivista; Desenvolvimental

#### 1.2.1. Perspectiva Institucional

No que concerne a perspectiva institucional o professor dá as suas aulas e no final de cada período lectivo avalia a quantidade de memorizações que os alunos conseguem evocar, atribuindo-lhes uma nota numa dada escala classificativa. Nesta perspectiva os instrumentos de avaliação que melhor se ajustam são os testes sumativos, visando unicamente a obtenção de uma classificação final. Assim, os alunos que conseguirem notas positivas transitam ou aprovam e os que tiverem nota negativa ficam retidos ou reprovados.

#### 1.2.2. Perspectiva Behaviorista

A perspectiva Behaviorista centrada no processo ensino – aprendizagem a sua preocupação é medir a modificação comportamental do aluno antes e depois do ensino, comprovando assim, se os objectivos definidos de forma clara, curta, concretas e operacionais foram ou não atingidos. Os instrumentos de avaliação são essencialmente testes e questionários, elaborados com grande fidelidade psicométrica, para comparar as capacidades avaliadas com as esperadas.

### 1.2.3. Perspectiva Cognitivista

Na perspectiva cognitivista, o foco é a aprendizagem dos alunos, em que mais do que os resultados, interessa é o processo para se compreender o funcionamento cognitivo do aluno no acto da apreensão. Mudam-se os instrumentos de avaliação, dando mais importância aos trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos, observação do desempenho enquanto efectuem uma dada tarefa, “pensar em voz alta” um problema, etc., utilizando para o efeito grelhas e *check-lists* previamente elaborados.

### 1.2.4. Perspectiva Desenvolvimental

Em relação a perspectiva desenvolvimental, esta, abrange todas as áreas da personalidade (biológica, afectiva, cognitiva, social e motora) considerando o processo educativo como um processo que proporciona o meio mais favorável para o melhor e mais equilibrado desenvolvimento da personalidade. Não interessa que uma criança consiga grandes aprendizagens a nível cognitivo se, por exemplo, a sua vida afectiva ou social estiver a um nível mais atrasado. Desequilíbrios e problemas de ordem afectiva, biológica ou social são consideradas preocupações de maior vulto que os cognitivos.

Porém é de se ter em conta que toda a avaliação está organizada e orientada a volta de quatro grandes categorias: utilidade, viabilidade, fidelidade e aplicabilidade. A utilidade é referente ao fim para que esse critério foi concebido. A viabilidade é a característica que traduz em que medida a avaliação corresponde à função para que foi concebida, caso contrário a informação que ela nos fornece, carece de valores para os fins a que se destina. A fidelidade traduz em que medida a utilização de uma boa avaliação garante aos alunos em condições idênticas, resultados idênticos. A aplicabilidade mostra que a concepção de qualquer critério de avaliação deve obedecer a certos requisitos tornando assim útil, válido e aplicável.

Na esteira dessas perspectivas, fomos ao encontro de teóricos como Pérez (1974) e Santos Guerra (1993), ap. Tenbrink (2002) que analisaram alguns aspectos ou dificuldades no sistema avaliativo educacional e apelidaram-nas de fraudes e patologias da avaliação educativa. De entre outros indicaram: a inconsistência científica; fraudes social, pedagógico, jurídico e profissional, provocados pelo uso de instrumentos inadequados, conflitos de carácter ético, a

descontextualização da avaliação, avaliação apenas dos conhecimentos, a inexistência da auto e meta avaliação por parte dos alunos, dificuldades em codificar e comunicar os resultados.

### 1.3. A avaliação no processo ensino-aprendizagem

A avaliação não é exterior ao processo de ensino-aprendizagem, nem independente das diversas componentes que envolvem o mesmo processo. O processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções actuais que concebem o processo de ensino-aprendizagem com um todo integrado que destaca o papel do educando.

Segundo Aluísio (1991:275), “o processo educativo é dinâmico e obedece determinados fins e propósitos de desenvolvimento social e económico”. Em consequência responde a determinados interesses sociais, e, depende, em grande parte, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais factores do processo.

É um processo que actua integralmente no sistema. Assim, a avaliação não pode reduzir-se apenas à análise das pessoas, e, neste âmbito, essencialmente dos alunos. Desta forma, a avaliação deve ser holística, analisando os diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve ter em conta as diferentes perspectivas e interpretações de diversos actores, devendo estes também contribuir para a análise da própria avaliação. Assim, é fundamental que a avaliação assuma um aspecto crítico e reflexivo da própria acção, a fim de analisar e melhorar essa mesma acção. Para tal é necessário que o professor tenha em conta as perspectivas dos outros actores do processo de ensino-aprendizagem, especialmente os alunos.

Sendo a aprendizagem uma aquisição de capacidades de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar criticamente, situações novas, cada indivíduo organiza seu processo intelectual ao longo de sua trajectória de vida. Para se harmonizar os comportamentos intelectuais dos indivíduos socialmente aceitáveis, não é necessário eliminar

a autenticidade e a individualidade de cada um no processo. O grande desafio da educação é ser capaz de interpretar as capacidades e a própria acção cognitiva na forma linear, estável e contínua que caracterizam as práticas educacionais actuais. Daí a necessidades de reconhecer, nesse processo, que o indivíduo é um todo inteiro e integrado em constante desenvolvimento.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ter o carácter de acompanhamento de processo. Deve abranger os três aspectos básicos da tarefa educativa: trabalho com o conhecimento, relacionamento interpessoal e organização da colectividade.

### 1.3.1. Funções da avaliação

Segundo Perrenoud (1999)<sup>2</sup>, “a função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor a ensinar, determinando também quanto e em que nível os objectivos estão sendo atingidos”. Corroborando com Perrenoud, a avaliação deve ter como objectivo, informar os actores envolvidos sobre a direcção do processo de aprendizagem dos alunos; captar as necessidades e falhas do processo, bem como a busca da superação.

Nesta perspectiva, a avaliação deixa de ter uma função “classificadora, de certificação e de selecção do aluno” Valadares (1998:46), mas possibilitar aos professores e alunos reflectirem conjuntamente sobre a realidade, seleccionar as formas adequadas para dar continuidade ao processo, tomando as decisões necessárias, tendo em vista uma mudança de atitude. Assim, é necessário avaliar o processo e não apenas o produto. Portanto, a avaliação do processo de aprendizagem de acordo com Perrenoud (*ibidem*), deve pautar pelas funções de:

- Conhecer melhor o aluno: suas competências curriculares, seu modo de aprendizagem, seus interesses, suas técnicas de trabalho;
- Constatar o que está sendo aprendido: o professor vai recolhendo informações, de forma contínua e com diversos procedimentos metodológicos e julgando o grau de aprendizagem, por vezes em relação a toda classe, e outras vezes em relação a um determinado aluno em particular;

---

<sup>2</sup> [em linha], disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm>> [consultado a 22/03/2007].

- Adequar o processo de ensino aos alunos como grupo e a àqueles que apresentam dificuldades, tendo em vista os objectivos propostos;
- Apreciar globalmente o processo de ensino-aprendizagem: ao término de uma determinada unidade, por exemplo, se faz uma análise e reflexão sobre o sucesso alcançado em função dos objectivos previstos e revê-los de acordo com os resultados obtidos.

### 1.3.2. As características da avaliação

A avaliação para ser eficiente e eficaz deve assumir determinadas características como contínua, sistemática, integral, voltada ao alcance dos objectivos, indissociável da dinâmica de ensino e aprendizagem, inclusiva, abrangente e cooperativa. Para ser contínua, a avaliação deve acontecer ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e efectuada em diferentes momentos.

Pretendendo ser sistemática, a avaliação não pode ser acomodada, deve ser um acto determinado, convicto e delineado como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Requer clareza quanto às suas finalidades, bem como quanto à utilização de instrumentos e medidas adequadas, ainda, deve ser pensada como uma actividade permanente, permitindo acompanhar paulatinamente a evolução do aluno na apropriação, construção e produção do seu conhecimento.

A avaliação para ser integral, que segundo Aluísio (1991:281) “deve estender a todos os domínios do comportamento, cognitivo, afectivo e psicomotor” e para estar inclinada ao alcance da finalidade, “a avaliação deve ser traçada de acordo com o projecto curricular e explicitado na forma de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes pretendidos (*ibidem*). Ela deve ser indissociável da dinâmica de ensino-aprendizagem e coerente com o projecto pedagógico, no sentido de reflectir os princípios que a norteiam.

Ainda, ela deve ser inclusiva e facilitar ao professor, quando detectar problemas e/ou dificuldades de aprendizagem, propor alternativas de recuperação desta, integrando o aluno na busca constante dos objectivos preconizados. Também ela deve ser cooperativa, implicando a desempenho activa de todos os participantes proporcionando *feedback* e reflexão mútuo do processo de ensino-aprendizagem.

## Capítulo 2: Instrumentos de avaliação por competências

---

### 2.1. Os instrumentos de avaliação

A prática da avaliação, em seu sentido genérico, é inerente à natureza humana assim como é também a base para tomada de decisão em toda escolha. Para tal o processo de avaliação deve ser composto por instrumentos e medidas coerentes com os objectivos pretendidos.

Assim, os instrumentos de recolha constituem um conjunto estruturado que se destina especialmente a permitir uma sistematização da informação recolhida imediatamente após a recolha. Em qualquer instrumento de avaliação, segundo Meirieu (1987:149)<sup>3</sup>, distingam quatro elementos: o suporte, a estrutura, os materiais e a situação social que nunca é neutra. O suporte pode ser a escrita, a oralidade, o desenho, a expressão corporal (...) tendo cada indivíduo preferências diferente relativamente a estas formas de comunicação.

Devemos ter em conta o contexto em que o instrumento é aplicado, pois, influencia também o desempenho do aluno. Se alguns indivíduos gostam de trabalhar isoladamente e têm bons resultados em testes escritos, outros podem acusar bloqueios perante uma folha de papel em branco, sentindo sobre si o olhar do professor. Não quer isto dizer que se deva construir um instrumento de avaliação para cada aluno. No entanto, a diversificação é não só desejável

---

<sup>3</sup> [em linha], disponível em <[http://www.dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av\\_es/texto\(16\).pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(16).pdf)> [consultado a 04/04/2007].



como possível. A tentativa de avaliar com justiça levou à criação de novos tipos de instrumentos e à utilização, em educação, de outros tradicionalmente ligados a outras áreas.

De entre os vários instrumentos/estratégias de recolha de dados consideramos os salientes por Valadares (1998:127), “as listas de verificação, as escalas de graduação, os questionários, as entrevistas, os mapas conceptuais, os vês epistemológicos os portfólios e os testes”.

### 2.1.1. As listas de verificação

De acordo com Valadares (*ibidem*), “as listas de verificação são listas criteriosas relativamente curtas de itens, escritos com clareza, destinados cada um deles a verificar se determinado comportamento ou característica, considerado importante em certo momento da aprendizagem, está presente ou não”.

A verificação é uma técnica, que permite a recolha de informação sobre o modo como os alunos vão desempenhando as suas tarefas, as competências e as atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem.

As listas de verificação permitem registar a frequência dos comportamentos e observar a progressão dos mesmos. Devido às dificuldades de utilização deste instrumento é necessário definir antecipadamente o grupo de alunos a observar e seleccionar apenas os procedimentos que pretendemos. A observação, é uma técnica que deve ser cuidadosamente estruturada, para permitir a recolha de evidências das aprendizagens e garantir a qualidade e correcção das avaliações, desde que ocorra com certa frequência e em contextos diferentes.

A verificação é uma técnica muito flexível e abrangente na medida em que nos permite avaliar um aluno ou um grupo de alunos de qualquer nível de ensino ou grupo. Para tal, deve-se ter em atenção alguns aspectos antes de se iniciar a observação. Na construção das listas de observação devemos incluir apenas um número reduzido de comportamentos a observar, apresentar uma forma de registo rápida, simples e deve ser fácil de manusear.

Segundo Gronlund (1990)<sup>4</sup>, “essa observação directa é o melhor meio que possuímos para avaliar alguns aspectos da aprendizagem, (...) e possibilita informação suplementar acerca dos outros”. É uma técnica onde a avaliação se encontra mais integrada no ensino, não provoca nos professores e nos alunos, a ansiedade uma das características das avaliações formais. Além disso é de carácter essencialmente formativa uma vez que o professor pode sempre participar orientando o aluno em situações delicado. Assim, para estruturar uma verificação devemos:

- Definir os objectivos essenciais e identificar o número e/ou os alunos a observar;
- Decidir se a observação é a única forma de avaliar o que se pretende ou se vai ser usada para confirmar outras formas de avaliar;
- Estar acostumado com a tarefa que se pretende avaliar;
- Decidir antecipadamente qual o critério de avaliação a utilizar;
- Construir um instrumento que facilite o registo do que é observado;
- Formular as possíveis respostas com base no conhecimento da tarefa e dos alunos;
- Decidir se a avaliação do desenvolvimento da tarefa se fará com ou sem a intervenção do professor;
- Definir o grau de envolvimento dos alunos na avaliação;
- Verificar, se trata de uma forma complementar de outro método de avaliação, se há disparidades na informação recolhida;
- Pensar no tipo de trabalho que os outros elementos devem realizar enquanto se focaliza a observação num número reduzido de alunos ou num grupo.

### 2.1.2. As escalas de graduação

As escalas de graduação segundo Valadares (1998:127), “são escalas de juízo qualitativo e/ou quantitativo que graduam as qualidades de certos resultados da aprendizagem, de comportamentos e de características considerados importantes em certos momentos de aprendizagem”.

---

<sup>4</sup> [em linha], disponível em <[http://www.dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av\\_es/texto\(16\).pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(16).pdf)> [consultado a 04/04/2007].

As escalas de graduação integram um conjunto de características ou qualidades, distribuídas por níveis, que se pretendem avaliar. Para serem instrumentos adequados as escalas não devem ter muitos níveis, com vista a facilitar o seu preenchimento em situação de sala de aula. Estes instrumentos são particularmente indicados para registar a qualidade ou a extensão de um comportamento.

Dos vários tipos de escalas, numéricas, gráficas e gráficas descritivas, estas últimas, são as mais indicadas em educação porque os vários níveis aparecem explanados por frases claras e concisas. Permitem, além disso, informação de certas opções do observador no espaço reservado as observações. Em consonância com Fernandes (1991:64)<sup>5</sup>, “é possível enumerar as sugestões para a construção de escalas descritiva” que a seguir apresentamos.

Em primeiro deve definir os objectivos essenciais; seguidamente seleccionar os comportamentos a avaliar de acordo com os objectivos previamente definidos; definir, de forma operacional e clara, o enunciado e as descrições da escala; referir nas descrições apenas uma dimensão (optar por avaliar ou a frequência de um comportamento e a qualidade do mesmo); construir a escala com um mínimo de 3 pontos e um máximo de 7; admitir a possibilidade de omitir a avaliação quando não foram recolhidos elementos suficientes e por fim realizar, sempre que possível, a construção em equipa, uma vez que esta forma de trabalhar reduz a subjectividade e ambiguidade dos itens.

### 2.1.3. Os questionários

Os questionários são usados, segundo Valadares (1998:127), “para inquirir acerca das opiniões, dos interesses e até dos sentimentos dos estudantes no que se refere à sua aprendizagem”.

Corroborando com Valadares um questionário é uma lista organizada de perguntas que tende obter informações de natureza muito diversa tais como interesses, motivações, atitudes ou opiniões das pessoas. Os questionários podem, ainda, ser usados para colher informação

---

<sup>5</sup> [em linha], disponível em <[http://www.dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av\\_es/texto\(16\).pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(16).pdf)> [consultado a 04/04/2007].

acerca de hábitos de estudo, do entendimento da utilização da biblioteca ou do tempo empregado num determinado desempenho ou tarefa. Ainda, podem ser também usados para obter registos acerca do que os alunos fizeram (ou fariam) numa dada situação.

Em investigação educacional, o processo de elaboração e aplicação de um questionário passa por uma série de fases e tem de respeitar um conjunto complexo de procedimentos. Do mesmo modo, a aplicação deste instrumento numa situação de sala de aula também deverá seguir procedimentos semelhantes. As etapas de concepção, elaboração e aplicação podem resumir-se da seguinte forma, a definição dos objectivos; definição das questões; identificação da população e selecção da amostra; elaboração das questões; instruções de aplicação; teste das questões; redacção definitiva; aplicação do questionário e por fim análise de resultados.

#### 2.1.4. As entrevistas

As entrevistas para Valadares (*ibidem*), “servem para conhecer a estrutura cognitiva do estudante, as suas concepções alternativas, os seus obstáculos epistemológicos”.

A utilização deste instrumento na situação de ensino-aprendizagem tem aspectos positivos e negativos. A entrevista permite recolher informação que dificilmente poderia ser obtida através de outra técnica ou instrumento, na medida em que estabelece uma relação mais directa e pessoal entre professor e aluno. A conversa, mais ou menos estruturada, possibilita os alunos a manifestarem as suas opiniões, manifestarem as suas análises e sugestões e ajuda-os também a desenvolver a expressão oral. Por outro lado, a entrevista pode ajudar o professor a conhecer em profundidade, quer as dificuldades, quer as capacidades de um aluno ou os seus processos complicados de entendimento.

No entanto, não é fácil utilizar este meio por várias razões, nomeadamente, por exigir uma cuidadosa preparação, sobretudo quanto maior estruturação tiver, requer muito tempo na análise e tratamento de dados e ainda porque as perguntas podem constituir um factor de inibição para alguns alunos. A inibição poderá atrasar o desempenho, pelo que quando se lhes pede este tipo de tarefa, é necessário contar com o tempo de resolução.

Um outro aspecto a ter em conta é que a entrevista deve ser coincidente com o processo de observação, na medida em que quando se fala com um aluno está-se conjuntamente a presenciar o seu comportamento, a olhar como se apresenta, como reage com a presença dos outros e o que expressa o seu olhar.

A entrevista articula com outras técnicas, fornecendo dados importantes sobre o processo e também sobre alguns resultados, devendo ser usada conjugadamente com outras técnicas e instrumentos.

#### 2.1.5. Os mapas conceptuais

Para Valadares (*ibidem*), “os mapas conceptuais são diagramas em que os conceitos estão relacionados entre si na forma de proposições, através do recurso a palavras de ligação, que permitem externalizar as estruturas cognitivas dos seus autores e que possibilitam, também ilustrar as estruturas conceptuais das mais diversas fontes do conhecimento”.

O mapa conceptual permite indicar as relações cruzadas difíceis de mostrar em esquemas. Permite detectar mais pormenorizadamente os erros e favorece ao professor as informações minuciosas sobre a evolução do conhecimento do aluno, o que vai ao encontro de Valadares (1988:27), “os mapas conceptuais constituem também bons roteiros para a aprendizagem e um dos aspectos decisivos na aprendizagem significativa de um aluno é a sua motivação” de acordo com os instrumentos utilizados.

#### 2.1.6. Os vês epistemológicos

Os vês epistemológicos são para Valadares (*ibidem*), “instrumentos que revelam o modo como os alunos vão construindo o seu conhecimento nas mais variadas experiências educativas, realçando as dificuldades conceptuais e metodológicas”.

### 2.1.7. Os portfólios

Faz todo sentido que se recorra segundo Leite et al (2002:61), “há instrumentos e estratégias que possibilitam aos alunos participar na organização e na avaliação das suas aprendizagens e dos seus percursos de formação”. Assim a utilização de portfólio, como dispositivo de auto construção e de auto regulação das aprendizagens configura um meio de implicar os alunos nos processos de formação escolar.

No entender de muitos pedagogos, o portfólio é um dos instrumentos singulares no processo formativo. É uma metodologia que implica o aluno e professor em formação inicial, o desenvolvimento de responsabilidades face à sua formação e avaliação de aprendizagens/competências, bem como na adaptação de crenças e valores fundamentais ao crescimento, enquanto ser humano responsável.

Para Valadares (1998:128), “os portfólios são colecções de trabalhos de cada um dos estudantes e que realizando individualmente ou em grupo, permite ajuizar acerca dos seus esforços, das suas dificuldades, dos seus processos de trabalho, dos seus progressos e dos seus alcances numa área”.

O portfólio é uma compilação organizada e devidamente projectada de trabalhos produzidos por um aluno, ao longo de determinado período de tempo, afim de proporcionar uma visão ampla e detalhada das diferentes partes do seu desenvolvimento. O portfólio é um instrumento de avaliação que contém um conjunto de dados, informações e comentários organizados, seleccionados pelo aluno e ou pelo professor que demonstre o desenvolvimento das competências adquiridas pelos alunos.

O portfólio permite ao professor adequar as suas intervenções de forma ajustada. Nesta medida ele torna-se um instrumento fundamental e recomendável a fazer parte dos instrumentos a serem propostos pela revisão curricular em curso no país, uma vez que leva o aluno a entrar no processo de aprendizagem, a dar um sentido à avaliação, a objectivar as suas aprendizagens e pode avaliar e gerir a complexidade da sua competência.

Segundo Miranda (2003),<sup>6</sup> “o uso deste instrumento de avaliação pode perseguir dois objectivos”. Por um lado, um “objectivo de carácter formativo” presente nos comentários e reflexões do aluno e do professor a respeito dos trabalhos escolhidos. Por outro, “um de carácter sumativa” obtido da análise do portfólio como um todo, revelador do trabalho do aluno ao longo do período em que foi feito.

Deste modo, o portfólio fornece pistas de avaliação em situações complexas de aprendizagem e perspectiva as evoluções efectuadas no tempo tornando possível clarear a indicação de progresso e de competência de aprendizagem ao longo do tempo. Assim, os alunos realizam as aprendizagens e podem testemunhar graças aos registos do portfólio, os professores deixam de enfrentar a condição de avaliação de forma isolada e os encarregados de educação deixam de ter surpresas no fim do período, porque acompanham o desenvolvimento dos seus educandos.

No entanto recomenda Valadares (1999:122), que "a formulação de juízos de valor acerca de um portfólio coloca alguns problemas". O professor deve estar consciente que ao avaliar um portfólio não está a reavaliar os trabalhos, já avaliados na altura da sua execução, mas está a direccionar a sua atenção "para aspectos mais abrangentes da aprendizagem", especialmente, para a capacidade de reflexão do aluno e, de uma forma global, o seu percurso e a sua evolução.

#### 2.1.8. Os testes

Os testes são instrumentos que utilizam uma forma de questões directa visando o desempenho máximo dos alunos e o seu comportamento característico. Segundo Valadares (*ibidem*), os testes são instrumentos cuja utilização tem as seguintes características: “situação comum a qual todos os estudantes respondem; o mesmo conjunto de instruções para todos; o mesmo conjunto de regras para valorizar as respostas; uma descrição da *performance* de cada aluno, geralmente quantitativa”.

---

<sup>6</sup> [em linha], disponível em  
<[http://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Portefolio\\_e\\_avaliacao\\_de\\_competencias.pdf](http://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Portefolio_e_avaliacao_de_competencias.pdf)> [consultado a 17-10-06]

O papel tradicional dos testes, dada a sua associação a um ensino predominantemente expositivo, tem sido o de verificar se os alunos conseguem descrever aquilo que o professor desenvolveu de modo a que este atribua no final dos períodos uma classificação numérica e decida no final do ano a passagem ou a reprovação.

A utilização ou não de testes depende principalmente das aprendizagens que se pretende que os alunos realizem e das tarefas que lhes são propostas para que isso se verifique. Devem usar-se testes se as aprendizagens podem ser evidenciadas dessa forma ou, caso seja a melhor forma de proceder à avaliação das aprendizagens. A sua utilização só faz sentido se estiverem em consonância com aquilo que se pretende que os alunos aprendam. Os testes, de acordo com Ribeiro (1999:93), “podem enquadrar em duas grandes categorias os referentes a normas e referentes a critérios”.

Os mesmos podem ser construídos utilizando diferentes tipos de itens. Os itens de resposta fechada em que o teste é muito objectivo (verdadeiro/falso; escolha múltipla; de completamento e de resposta curta) e os itens de resposta aberta.

Uma vez que, as aprendizagens pretendidas que os alunos façam dão cada vez maior importância aos processos, os testes não são o instrumento mais adequado e devem ser complementados e suplementar pelo uso de outros instrumentos de avaliação.

Os testes para uma utilização formativa devem constituir oportunidades para os alunos demonstrarem aquilo que de facto sabem e são capazes de fazer. Devem constituir ainda, elemento estabilizador do processo de ensino-aprendizagem, dando *feedback* aos alunos e aos professores sobre a forma como o processo está a decorrer. Na elaboração dos testes devem ter em conta algumas regras essenciais tais como:

- Todo o teste deve ser apresentado de forma completamente legível e interpretável pelos alunos;
- Os alunos devem ter completa familiaridade com a linguagem utilizada, não apresentando os itens qualquer ambiguidade nem sendo introduzido nada de novo a esse nível em relação ao que foi utilizado nas aulas;



- O tempo de execução não deve afectar as respostas dos alunos e não devem ser testes de velocidade;
- A forma de correcção e pontuação deve ser do conhecimento prévio dos alunos ou estar claramente definida no próprio teste:
- Caso exista agrupamento de itens este deve ser feito em função de objectivos estreitamente correlacionados e ter, na medida do possível, forma idêntica;
- No caso de existirem opções de escolha apenas entre itens que testem os mesmos objectivos (o que deve ser evitado), esses itens devem ter o mesmo grau de dificuldade e a mesma cotação.
- Os itens devem ser identificados por um número de série e serem apresentados completamente na mesma página.
- A forma de resposta a cada item deve estar claramente definida e separada da pergunta, nomeadamente quanto ao formato de apresentação.

Sabemos que alguns desses instrumentos são de difícil utilização na aula. Cabe ao professor, em função das características de cada um deles, das necessidades e do contexto em que as suas práticas se desenvolvem, fazer as opções que sentir serem as mais adequadas.

## 2.2. As limitações dos instrumentos de avaliação

Na escolha e implementação dos diversos instrumentos de avaliação, realçamos que por mais rigoroso que os professores queiram ser perante a subjectividade, ela está inevitavelmente presente. A aceitação da subjectividade em avaliação é ainda a forma mais eficaz de tentar controlá-la, evitando a ilusão de que a objectividade é possível e de que o aluno é aquilo que o teste avalia.

Verificamos que cada um destes instrumentos apresentam formas distintas de ser praticadas, pelo que o professor deve escolher qual das circunstâncias se adequa melhor para responder o objectivo. Podemos dizer que cada técnica se especializa na obtenção de determinado tipo de informação e que, as características internas façam com que se torne inadequada para obter outros tipos de informação. Assim, uma técnica será adequada, quando reúne condições suficientes para abordar a área de aprendizagem sujeitada a avaliação.

A utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação não permite observar o indivíduo sobre todos os aspectos, o que pode aliciar a sérios enganos. Neste sentido, nenhum instrumento de avaliação por si só é fiável, porque são complexas as situações de avaliação e distintos os processos cognitivos desenvolvidos pelos diferentes alunos. As competências em análise são também múltiplas e complexas, pelo que, os instrumentos e momentos de avaliação devem ser diversificados.

Ainda, devemos ter em conta algumas limitações dos instrumentos de avaliação. Em consonância com Perrenoud (1989)<sup>7</sup>:

- Não há instrumento de avaliação que dê uma imagem completa, nítida e definitiva da realidade.
- A qualidade formal nem sempre corresponde a qualidade real que se associa ao valor de verdade da informação obtida;
- O mesmo problema apresentado de forma diferente tende a conduzir a níveis de realização diferentes;
- A mesma resposta lida por avaliadores diferentes pode ter interpretações diversas que resultam, por vezes, em avaliações divergentes;
- O mesmo avaliador, em momentos diferentes, está sujeito a ler diferentemente as mesmas respostas dos alunos;
- Não há instrumentos de avaliação “fáceis” ou “difíceis”. A dificuldade de um instrumento de avaliação está dependente do contexto de realização, das variáveis que interactuam;
- Perante os mesmos instrumentos os alunos reagem diferentemente porque é diferente a maneira como os interpretam e como os aceitam.

---

<sup>7</sup> [em linha], disponível em <[http://www.dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av\\_es/texto\(16\).pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(16).pdf)> [consultado a 04/04/2007].

## Capítulo 3: A avaliação por competência

---

### 3.1. O aprender e o aprender a fazer na educação

Segundo Delors (1996:77), “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. A educação em função do conhecimento prático deve estar organizada de modo a possibilitar e efectivação da mesma. Por isso o aprender e o aprender a fazer, ou seja, conhecimento e competências devem ser os ancoradouros na efectivação da mesma.

#### 3.1.1. O aprender

O aprender simplesmente para conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância. É um aprender que simplesmente preocupa com o aspecto cognitivo. A actualidade dinâmica exige o conhecimento e a competência, assim, é necessário tornar atraente o acto de aprender, de descobrir, de construir e de reconstruir o conhecimento. Só assim o mesmo não se torna transitório, mas que se mantenha ao longo do tempo e que valorize a curiosidade, a autonomia e a prática. É preciso também pensar na inovação, reconstruir o desgastado e reinventar o pensar, para isso a educação deve pensar no aprender a fazer.

### 3.1.2. O Aprender a fazer

Se o aprender preocupa só com o ter conhecimento já o aprender a fazer é mais audaz, pois não se contenta só com a posse do conhecimento, mas em fazer produtividade prática o conhecimento adquirido. O aprender a fazer mostra a coragem de realizar, de arriscar, de errar na busca de acertar, de por em interacção os conhecimentos as habilidades e as atitudes.

Segundo Delors (1996:80), “ aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado de poder participar no fabrico de qualquer coisa”. Corroborando com Delors não basta preparar-se com cuidados para incluir-se no mercado do trabalho. A apressada desenvolvimento actual desafia a educação no sentido de preparar o indivíduo apto para defrontar as novas situações de desenvolvimento.

“O aumento da exigências em matéria de qualificação, a todos os níveis têm varias origens” (*idem*) de entre as quais destacam-se a importância das qualidades como capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de dirigir e resolver conflitos. Isto implica ter um espírito activo e cooperativista, de humildade na reelaboração de trocas de valores essenciais ao trabalho colectivo, de iniciativa e raciocínio, de gostar de arriscar, de saber comunicar-se, de resolver conflitos e saber ser flexível.

Em fim, a educação deve preocupar com o aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente um indivíduo qualificado profissionalmente, mas, de uma maneira mais ampla, dota-lo de competências que o torna apta para enfrentar as numerosas situações inerentes a vida. A educação mediante o aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho deve oferecer ao indivíduo um desenvolvimento em consonância com o trabalho e a experiência prática do dia-a-dia.

### 3.2. A avaliação e competências

Centrando na perspectiva da **avaliação por competências**, convém salientar que o conceito de conhecimento não é suficiente para posicionar um indivíduo: há o que ele sabe, há também, e sobretudo, o como ele sabe e o como ele pode basear-se no que sabe para evoluir. Nesta perspectiva, avaliar o desempenho de um indivíduo numa situação determinada apenas

nos trará um reduzido número de informações sobre a capacidade de esse indivíduo transferir essas aquisições pontuais de uma situação para outra.

De igual modo, a avaliação das operações adquiridas nem sempre é suficiente para indicar as capacidades operatórias de um sujeito. Uma coisa é possuir estruturas, outra coisa é saber servir-se delas. O problema é preciso saber como um sujeito recorre a ferramentas face a situações, face ao real. O problema não é tanto saber o que o sujeito sabe, mas como e por que razão ele o sabe, e o que ele é capaz de fazer com o que aprendeu ou com o que construiu. Trata-se antes de considerar as aquisições na sua dinâmica de construção: a avaliação recairá sobre as estratégias e os processos desenvolvidos para resolver os problemas ou adaptar-se a situações novas, referindo-se utilmente aos dados científicos fornecidos pelos modelos de desenvolvimento.

Num artigo de Chartier e Lautrey, publicado em 1992 explicam a transferência dos conhecimentos através de três níveis hierarquizados:

- Utilização espontânea pelo aluno de um processo ensinado num contexto perfeitamente idêntico à aprendizagem.
- Capacidade de situar o processo num contexto análogo, fazendo um raciocínio por analogia afim de transferir um saber ou saber-fazer para uma situação nova, embora conhecida
- Capacidade de generalizar a transferência de processos para contextos variados.

Assim sendo, a avaliação por competências tem de recorrer aos instrumentos de avaliação capazes de captar a capacidade do aluno, quando perante situações de intervenção ou resolução de situações idênticas ou situações novas seja capaz de evocar os conhecimentos e aplicá-los com eficiência e eficácia.

Avaliar a aprendizagem de formação de valores com o mesmo interesse que os conteúdos conceptuais são decisões que só se pode assumir realmente se, se concebe que a educação escolar deve ser integral. Para caminhar no sentido de uma educação integral não basta ensinar conhecimentos, mas também atitudes de investigar, de debater, de respeitar posições

divergentes, de organizar-se, de tomar decisões colectivamente. Deve-se promover a capacidade de estabelecer relações, de administrar o tempo e o espaço, de criticar e interferir na realidade de forma reflexiva e criativa e criar estratégias de resolução de problemas. Assim concebida, a avaliação se torna coerente com a concepção de educação e de aprendizagem por competências.

A avaliação deve estar a serviço de alguma competência para ter sentido por si mesma. Se o objectivo é a formação integral do aluno, deve avaliar essa integridade. Portanto a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do aluno salvaguardando e fazendo frutificar as potencialidades pessoais.

O sistema de avaliação baseado no desenvolvimento de competências deve incorporar a partir da actuação activa do aluno, utilizando os conhecimentos de maneira criativa para resolver problemas reais. Assim, em sintonia com Wiggins (1990) *apud* Álves de Eulate et al (2006:98), destacamos algumas características da avaliação por competências:

- *Requiere que los alumnos actúen eficazmente con el conocimiento adquirido;*
- *Supone para el alumnado la realización de un amplio rango de tareas importantes para el desarrollo de competencia;*
- *Las tareas propuestas suponen retos poco estructurados y funciones que ayudan a los alumnos a ensayar para la realidad compleja de la vida adulta y profesional.*

A competência não se pode ser observado directamente em toda a sua complexidade, porém pode ser entendida pelo desempenho. Para Álves de Eulate et al (*ibidem*), “*esto requiere pensar acerca de los tipos de desempeños que permitirán reunir evidencia, en cantidad e calidad suficiente para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo*”. Para o discernimento sobre competências segundo Álves de Eulate et al (*ibidem*), deve-se pautar por três princípios:

- *Usar los métodos de evaluación más adecuados para evaluarla competencia de manera integrada. La competencia incluye conocimiento, habilidades, y actitudes.*

*Los métodos integrados evalúan una cantidad de elementos de competencia con sus criterios de desempeño;*

- *Seleccionar los métodos que sean más directos y relevantes para aquello que esta siendo evaluado. A veces se requiere la utilización de varios métodos;*
- *Usar una ampliada base de evidencias para inferir la competencia.*

A avaliação fundamentada em competências enfatiza o desempenho, exige maior variedade de evidências e busca métodos de avaliação directa, assumindo os princípios acima referidos. Ainda, a avaliação por competências é apropriada para assegurar que a ensino e a avaliação estão ao serviço dos resultados pretendidos, e não em função dos cursos realizados e do tempo utilizado.

A avaliação por competências é uma recomendação actual para desenvolver o desempenho, abrangendo um maior nível de profundidade e ajudando a identificar causas do desempenho incompleto. Permite estabelecer uma perspectiva de desenvolvimento com a participação activa de todos os agentes educativos e, talvez o mais importante, fornecer indicadores e critérios objectivos para cada cooperador buscar a maximização de seu desempenho.

A implantação da avaliação por competências mostra positiva, aumentando o estímulo e motivação para o desempenho educacional, pois a objectividade, compreensibilidade e clareza contribuem para obtenção dos objectivos e resultados individuais e consequentemente, também nos resultados de todo o sistema educativo.

Assim, podemos pensar na avaliação por competências como um importante meio para identificar os potenciais de todos os agentes, melhorar o desempenho dos mesmos e a qualidade das relações e servir de incentivo nos esforços para alcançar resultados eficientes e eficazes para o indivíduo em particular e para o sistema educacional no seu todo.

### 3.2.1. O Papel das instituições de formação face a avaliação por competências

No pretendido aprendizagem por competências a avaliação deve ser coerente ao processo, e para isso o governo deverá criar estratégias para encarar este desafio adoptando as seguintes soluções possíveis:

- Fornecer reciclagem aos professores das áreas de conhecimento mais carentes, para despertarem o interesse dos alunos.
- Melhorar os métodos de ensino e de avaliação, de forma a tornar as matérias mais agradáveis para os jovens, sem deturpar os padrões.
- Investir mais recursos na educação e melhorar a imagem do professor. Se os professores não forem valorizados pela sociedade, muito poucos serão atraídos para a profissão, e valorizar implica também ser bem remunerado.
- Direcctionar incentivos financeiros para áreas de conhecimento específicas, a fim de atrair aqueles que de outra forma não ingressariam na profissão.

O desafio é grande quanto à capacitação/reciclagem de professores seja ela inicial ou em serviço, porém as melhorias no processo ensino-aprendizagem não podem ser separado de melhorias na competência dos professores como avaliadores. Sem essa competência, muitas das mudanças que se pretende realizar terminaram em fracasso.

Para Ribeiro (2003), “uma boa capacitação do professor em técnicas de avaliação é um requisito para profissionais de ensino com autoconfiança e para a cooperação dos professores na busca do sucesso de novas iniciativas”.

Corroborando com Ribeiro, na falta de uma boa capacitação da classe docente, haverá uma incoerência entre o processo de ensino e a avaliação. Este processo leva o professor a pensar com cuidado sobre as dimensões de ensino-aprendizagem, demonstrando qualidades e competências.



É importante que os professores venham para sua função bem preparados. Uma boa preparação implica bom plano, incluindo a previsão de tendências curriculares e de avaliação. Com muita frequência, a formação dos professores, principalmente a capacitação inicial do professor, está voltada para as necessidades de ontem. Portanto, com muita frequência, os professores vêm para a sala de aula mal equipados para enfrentar mudanças de currículo e sem as competências necessárias para desempenhar seu papel de avaliadores.

Às vezes, nem a formação inicial, nem a continuada, dos professores consegue acompanhar a rapidez das mudanças. Sem as competências adequadas e necessárias, os professores tendem a se sentir pouco confiantes e podem apresentar maior resistência às mudanças. O bom treinamento é um requisito para um magistério confiante e para a cooperação dos professores em novas iniciativas.

Assim torna-se necessário apoio para corrigir actuais deficiências, com auxílio financeiro através de bolsas, procurando maneiras de redireccionar seus recursos a fim de enfrentar as mudanças que exige rapidamente novas competências.

O processo requer muito tempo, mas vale a pena, não apenas como um meio de aumentar a confiança do público no sistema de avaliação, mas também em termos de melhores práticas em sala de aula.

Perante as demandas sociais corroboramos com Ribeiro (*idem*), quando diz que “se quisermos que um bom ensino-aprendizagem, sejam promovidos através da avaliação os métodos de avaliação adequados aos seus objectivos. Uma avaliação que valorize e promova uma ampla sucessão de competências”.

### 3.2.2. O papel do professor como avaliador de competências

O professor antes de desempenhar a tarefa de avaliador, ele é um orientador das aprendizagens dos alunos. Por isso, as perspectivas do ensino e da avaliação devem ser coerentes. Relembramos aqui uma frase de Valadares que diz o seguinte: “Diz-me como avalias dir-te-ei como ensinas”.

O professor, como avaliador, tem um importante papel neste processo. Preparar os alunos para a avaliação por competências é, portanto, uma função chave do professor. Assim, ele como um dos agentes educativo, deve ter em conta a qualidade da educação oferecida pela escola, os padrões educacionais atingidos na escola, se os recursos financeiros da escola são administrados eficientemente e desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos alunos da escola.

Os professores são o mais precioso recurso existente no sistema educacional. São a ponte entre a política governamental e sua transposição para a realidade prática. São os que se encontram em melhor situação para avaliar as competências dos alunos e elevar os níveis de desempenho e realização.

O professor perante si e perante o processo deve estar em alerta quanto ao desânimo ou desencanto, incluindo alta proporção de ensino insatisfatório e baixas expectativas de trabalho, em alerta, por vezes, de administração ineficaz, por parte do director pedagógico.

O professor deve avaliar sempre a qualidade do ensino. Para tal deve recorrer ao emprego de critérios tais como: verificar se os professores têm objectivos claros para suas aulas; se os alunos estão conscientes desses objectivos; se os professores dominam a matéria; se para as aulas têm um conteúdo adequado; se as actividades são bem escolhidas para promover a aprendizagem do conteúdo e se as actividades são apresentadas de maneira que prendam, motivem e desafiem os jovens alunos, para permitir que progridam no ritmo pretendido.

Estes critérios reforçam a importância de estabelecer competências, de ter bons conhecimentos da matéria e de adequar o ensino às habilidades e aptidões dos alunos. Sabemos que há determinadas situações na prática diária do professor que facilitam a aprendizagem, assim o professor deve ter em conta as seguintes preocupações recomendadas por Cortesão (1994:212):

- A. Valorizar a cultura de que cada aluno é portador, permitindo-lhe trazer o contributo do seu próprio mundo ao processo ensino-aprendizagem; sobreleva-se assim as raízes culturais aos seus próprios olhos e aos dos colegas, estimulando-o para que também alargue e enriqueça o seu capital cultural;

- B. Fomentar o desenvolvimento de um auto conceito positivo no aluno, diagnosticando os seus interesses, descobrindo aquilo de que ele já é capaz proporcionando a realização de tarefas que à partida reúnem as condições para se revelar sucesso aos olhos de si e dos colegas;
- C. Utilizar o trabalho em pequenos grupos diferenciando a sua actuação, tendo em vista a aquisição de novas aprendizagens e/ou a remediação de aprendizagens ainda não conseguidas, apostando na inter ajuda entre os alunos;
- D. Estabelecer uma relação confiante, calorosa, amiga, o que irá funcionar como um tónus que estimulará a aprendizagem dos alunos;
- E. Fazer, sempre que possível, a observação directa dos alunos, no decorrer das actividades de aprendizagem, apoiando-os através de perguntas que forneçam apenas o que precisam para progredir;
- F. Criar situações que permitem aos alunos estar com a sua própria aprendizagem: trabalho em pequenos grupos, textos e fichas auto correctivas;
- G. Realizar exercícios que testam as aprendizagens fundamentais, não classificadas e contendo indicações que permitem ao aluno ultrapassar as suas dificuldades;
- H. Incentivar os alunos a fazerem a sua auto avaliação, implicando-os no seu próprio progresso;
- I. Ensinar a estudar, ajudando os alunos a adoptar, de acordo com as suas características, as actuações que favoreçam um rendimento mais efectivo.

Perante essas preocupações o professor deve ter em conta segundo Perrenoud (1999:165)<sup>8</sup>, “que o caminho do conhecimento concretiza no quotidiano, questionando, respondendo e avaliando. O importante não é fazer como se cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender”.

O professor consciente do seu compromisso face ao processo ensino-aprendizagem deve ser convicto de que o indivíduo é um agente activo que constrói e dá sentido á realidade, portanto o programa educativo deve ser um produto do contexto dos sujeitos que o desenvolvem. A metodologia deve ser mista e adaptada ao meio educativo. Daí a necessidade de uma

---

<sup>8</sup> [em linha], disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm>> [consultado a 22/03/2007].

compreensão holística dos fenómenos, das situações e dos factos em uma avaliação centrada essencialmente numa lógica fascinante.

### 3.2.3. A concepção do sistema de avaliação virada para competências

A avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objectivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover uma continuidade do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adoptadas.

A avaliação educacional é um sistema de informação sobre os alunos enfatizando a aprendizagem de habilidades intelectuais mais complexas como conceitos e soluções de problemas na aplicação real. Isto significa que o aluno deve demonstrar o que aprendeu num situação mais real possível da vida prática. Assim, um sistema de avaliação voltada para competências além de seleccionar e classificar alunos deve avaliar o desempenho das escolas e dos agentes educativos procurando inovar e adequar sempre para o bem de todo o processo educativo. Os objectivos em relação a competência são alcançados quando são demonstrados pelo aluno ao defrontar a realidade prática.

### 3.3. Avaliação por competências e a pedagogia de projecto

De acordo com Perrenoud (*ibidem*), “no século XIX o conceito de competências predominavam as habilidades de saber ler, escrever e contar. Actualmente, falar de competências nas práticas pedagógicas e de avaliação requer inovação”. Segundo este teórico, a escola preocupa só em “fornecer saberes e habilidades básicos”, enquanto que as competências ficam a cargo da vida ou das aptidões profissionais. Os conhecimentos acumulados durante a escola não se aplicam no dia-a-dia por não serem relevantes e por que os alunos não aprenderam a usa-los em situações reais da vida.

O conhecimento torna-se competência quando se sabe agir, activando o mesmo em capacidades, as habilidades, os saberes e atitudes em resoluções de problemas reais. Esses são recursos indispensáveis para manifestar as competências.

Com Perrenoud associam-se outros autores, em defender a naturalidade de que a competência circule entre a economia e a educação, como vários outros conceitos, nas sociedades em que o conhecimento é o principal factor de produção, incentivando que a actual e principal missão das escolas é o desenvolvimento de competências individuais. Contudo, defendem que a competência é mais do que isto, é mais fecunda e mais abrangente.

### 3.3.1. A pedagogia de projecto

Segundo Perrenoud (*ibidem*), “a pedagogia de projecto é o método aconselhado para a probabilidade de formação, das práticas pedagógicas e de avaliação diferenciado dos métodos convencionais”.

Assim, podemos definir a pedagogia de projectos como um método no qual a classe se ocupa em actividades proveitosas e com propósitos definidos, ou sejam, é o ensino através da experiência.

De acordo com Arénilla et al (2000:404), “o projecto pedagógico é estabelecido, no seio da escola ou do estabelecimento, pela equipa pedagógica; define os objectivos, os meios, as estratégias, os métodos de avaliação que serão postos em funcionamento para responder às necessidades analisadas dos alunos.

A pedagogia de projecto torna-se a metodologia preferencial no desenvolvimento das actividades na área de projecto e nos pareça adequada em todas as situações de aprendizagem que envolvam actividades de investigação.

A mesma envolve os professores, alunos e outros a investigarem e a explorarem temas sempre numa relação directa com a realidade social, possibilitando aos alunos a desenvolverem competências como comunicar, gerir conflitos, trabalhar em equipa, decidir e avaliar. Ao professor compete-lhe estabelecer limites e orientar todo o projecto pedagógico.

Na pedagogia de projecto o aprender deixa de ser um simples acto de memorização e ensinar não significa mais passar conteúdos prontos. Aprende-se na participação, na vivência de sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir

determinados objectivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela acção desencadeada. Com projectos o próprio aluno constrói o conhecimento.

Em virtude das actividades educativas serem elaboradas por alunos e professores, um dos principais objectivos da pedagogia de projecto é promover a integração e a cooperação entre docentes e discentes em sala de aula. Visa também a resolução de algum problema ou algum empreendimento que esteja em harmonia com os interesses dos alunos, e relacionados às suas próprias experiências.

### 3.4. A avaliação na pedagogia de projectos

Segundo Esteban<sup>9</sup>, a pedagogia de projectos estimula a introdução de actividades mais dinâmicas na relação ensino/aprendizagem. Essas actividades são cooperativistas baseadas no diálogo em que professores e alunos interagem no processo permanente de construção de conhecimentos. Essa modalidade, que pretende produzir aulas mais favoráveis à aprendizagem, imprime um novo desenho ao processo de ensino, exigindo uma redefinição das acções relacionadas ao ensinar e ao aprender.

Essa metodologia valoriza tanto o processo de trabalho quanto a produção final. É uma metodologia que trabalha a antecipação e mobiliza a acção e a transformação.

Ainda, recorre ao cruzamento das diferentes conhecimento para a compreensão da realidade, estimula a tomada de iniciativa e de decisão. Ela desenvolve-se integrando o conhecimento sensitivo: sentir, implica um conhecimento conceptual, compreender e explicar atitudes e comportamentos de intervenção: conhecer para transformar.

Também recorre à rentabilização da experiência pessoal, entusiasmo e disponibilidade, à criatividade, ao sentido de responsabilidade, capacidade de trabalho em grupo, um espírito de aventura, de enfrentar riscos, abertura de novas ideias, a flexibilidade, à interdisciplinaridade, a pluridimensionalidade dos problemas. Implica a dinâmica teórico-prática, a capacidade de

---

<sup>9</sup> [em linha], disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins/aas/aastxt5.htm>> [consultado a 16/05/2007]

pesquisar, a experimentação de métodos e técnicas diversificados, privilegiadamente a observação, as entrevistas, os inquéritos com perguntas abertas, histórias de vida e análise de conteúdo.

A avaliação da acção pedagógica deve contar com a participação de todos os envolvidos tendo sempre um olhar direccionado as competências propostas e aos papéis desempenhados. O professor, ao acompanhar o desenvolvimento do projecto, pode não só avaliar sua actuação, como também ser avaliado pelos alunos.

A avaliação do aluno deverá ocorrer durante todo o processo e servir como parâmetro para a replanificação das actividades em novos projectos. O próprio aluno pode se auto avaliar considerando sua actuação e desenvolvimento no processo educativo.

### 3.5. Análise *SWOT* da avaliação por competência

A análise *SWOT* é uma ferramenta de gestão muito utilizada como parte do planeamento estratégico. O termo *SWOT* vem do inglês e representa as iniciais das palavras *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças).

Como o próprio nome já diz, a ideia central da análise *SWOT* é avaliar os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças. Esta forma de análise vem sendo utilizada com muito sucesso em varias áreas especialmente no mundo de negócios. A educação não pode deixar de aproveitar as inovações que podem muito bem ajudá-la na efectivação da sua missão. Assim, procuraremos apresentar uma análise *SWOT* da avaliação por competências.

#### Pontos positivos/Forças

Forças
<p>Valoriza tanto o processo de trabalho quanto a produção final.</p> <p>Recorre ao cruzamento do diferente conhecimento para a compreensão da realidade.</p> <p>Estimula a tomada de iniciativa e a tomada de decisão.</p> <p>Trabalha a antecipação e mobiliza a acção e a transformação.</p> <p>Desenvolve-se integrando o conhecimento sensitivo.</p> <p>Implica um conhecimento conceptual. Disponibilidade e sentido de responsabilidade.</p>

A flexibilidade, à interdisciplinaridade.

Implica a dinâmica teórico-prática.

A experimentação de métodos e técnicas diversificados.

Envolve a participação de todos os envolvidos.

Permite ter o conhecimento das habilidades e o saber fazer dos alunos

Possibilita uma maior ligação entre o aluno e a aprendizagem

Possibilita o aluno a construir o seu próprio conhecimento

Permite um acompanhamento personalizado da interacção com aprendizagem.

É uma avaliação mais justa, ampla e completa.

Permite ver com mais nitidez a aptidão dos indivíduos em diversas áreas

É directamente observável a tempo real e numa situação concreta

Permite associar ao aperfeiçoamento da competência do aluno

Permite detectar as dificuldades, ajuda a superá-los solidificando o conhecimento.

Prepara o aluno para resolver problemas com menores dificuldades

É uma avaliação mais alargada e mais abrangente

Permite avaliar o saber ser e o saber fazer (conhecimento, aptidões, imaginação, opiniões, atitudes e diversas capacidades em áreas distintas)

Elimina a reprodução e aplica os conhecimentos nos vários domínios da vida prática e em situações reais

Permite administrar os conhecimentos para além do espaço escolar, sabendo tomar decisões a partir das informações adquiridas.

Preparar o aluno para a vida

### Pontos negativos/Fraquezas

Fraquezas
<p>Exige recurso financeiro;</p> <p>Articulação entre os subsistemas de ensino;</p> <p>Existência de uma percentagem significativa de professores que exigem uma formação específica;</p> <p>Falta de preparação didáctica - pedagógica dos professores para gerir a nova proposta de avaliação;</p> <p>Dificuldades dos professores e alunos em passar de uma avaliação cognitivo para uma avaliação em acção;</p> <p>Preparação nos domínios da animação e avaliação pedagógica;</p> <p>Preparação pedagógica dos coordenadores para o seguimento e apoio aos professores face a nova modalidade de avaliação;</p> <p>Ligação escola comunidade que se traduz na baixa participação dos pais nas actividades da escola.</p>



## Oportunidades

Oportunidades
<p>Sentir, compreender, explicar atitudes e comportamentos de intervenção.</p> <p>Conhecer para transformar</p> <p>Rentabilização da experiência pessoal.</p> <p>Evidencia a criatividade.</p> <p>Capacidade de trabalho em grupo.</p> <p>Enfrentar aventura e riscos,</p> <p>Abertura às novas ideias,</p> <p>Conhecer as múltiplas dimensões dos problemas e das histórias de vida.</p> <p>Comunicação e consideração do processo como um todo</p> <p>Administração do Tempo e Auto-controle</p> <p>Confrontação e Planeamento</p> <p>Organização, Decisão e Persistência</p> <p>Ritmo, Controle e Concordância</p> <p>Preponderância, Abertura e Autonomia</p> <p>Envolvimento e Realização.</p>

## Ameaças

Ameaças
<p>Índice elevado de fracasso por não adequar as demandas da nova modalidade de avaliação;</p> <p>Desmotivação elevado;</p> <p>Falta de atracção da modalidade por parte dos alunos e dos professores acostumados praticamente apenas aos testes;</p> <p>Fracas expectativa em relação à melhoria das condições do ensino e avaliação;</p> <p>Exclusão de alunos que eventualmente não podem acompanhar a modalidade;</p> <p>Fracas políticas de promoção dos agentes educativos.</p>

## Capítulo 4: A avaliação por competências na perspectiva da amostra seleccionada: Análise dos dados recolhidos

---

A parte prática do nosso trabalho comporta um manancial de informações recolhidas junto ao nosso público-alvo formado por alunos e professores da Escola Secundária “Amor de Deus” e alguns técnicos do Ministério da Educação e Ensino Superior. Essas informações foram recolhidas através de aplicação de questionários e entrevistas, seguidas depois de análise e interpretação dos mesmos.

### 4.1. Caracterização da Escola

A Escola Amor Deus situa-se no bairro de Terra Branca, Cidade da Praia, na convergência de três bairros: Bela Vista, Eugénio Lima e Tira – Chapéu. Os alunos que a frequentam são maioritariamente residentes destes bairros. Identifica-se como escola católica, cujo projecto educativo assenta na formação integral da pessoa humana.

Assume como uma entidade pública de gestão privada conforme o Alvará nº15/99 de 29 de Setembro de 1999, funcionando em parceria com o Estado de Cabo Verde na educação e formação das crianças, adolescentes e jovens, principalmente as pertencentes as camadas mais vulneráveis da população.

Assenta os seus objectivos em três dimensões essenciais: Individual, cujo objectivo é contemplar a globalidade da pessoa, nos seus elementos constitutivos: biológico, intelectual, volitivo, afectivo e prático; Social, cujos objectivos formulados têm como propósito a compreensão do mundo e da humanidade como uma realidade da qual todo o homem é responsável. É, pois, seu dever colaborar, estabelecendo relações positivas de integração e convivência a fim de contribuir para a transformação e melhoria da realidade; Cristã em que tenta oferecer a todos os membros da comunidade educativa, e especialmente aos alunos, a possibilidade de fazer da sua vida um projecto cristão de acordo com a pessoa de Jesus Cristo e com a sua mensagem.

A sua estrutura física comporta uma área total de 558 metros quadrados, e as salas de aula aproxima-se dos 31 e 50 metros quadrados. Apresenta-se em bom estado de conservação tendo várias dependências todas em funcionamento

#### 4.1.1. Organização e gestão da Escola

A Escola “Amor de Deus” é uma escola Pública de Gestão Privada sem fins lucrativos, tem uma organização específica que exige autonomia, participação e qualidade. É uma instituição educativa, cuja finalidade é a produção de bens reclamados pela sociedade, os alunos bens formados e socializados, com eficiência e eficácia. A gestão e o funcionamento da Escola estão em consonância com o estipulado no Decreto-Lei nº 20/2005 de 19 de Agosto e também no seu Regulamento Interno.

Todos os órgãos funcionam normalmente conforme o regime de funcionamento decretado pelo Ministério da Educação, tendo sido criado mais alguns órgãos complementares como é o caso da Pastoral que ocupa da dimensão cristã.

#### 4.1.2. Caracterização do corpo docente

No ano lectivo 2006/07 a escola, no que refere ao secundário, a Escola “Amor de Deus” tem um total de é composta por quarenta e seis (46) professores. O curioso é que esse corpo docente é constituído por metade do sexo feminino e a outra metade por sexo masculino. Do total desses professores, um (1) tem mestrado, vinte e três (23) tem são licenciados em

diversas áreas por exemplo: técnicos de informática, arquitectura, Direito, Teologia, doze (12) professores possuem bacharelato e o restante estão em formação na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde e no Instituto Superior da Educação.

#### 4.1.3. Caracterização do corpo discente

A Escola Secundária “Amor de Deus” funciona-se no período de manhã e no período da tarde, com alunos pertencentes a vários arredores da cidade da Praia, (especialmente os já destacados), e de diferentes níveis financeiros/económicos, sociais e culturais. No que se refere aos números dos alunos, ano lectivo 2006/07 conta com um total de seiscentos e dezassete (617) alunos no Ensino Secundário distribuídos por três ciclos.

No primeiro ciclo 7º ano e 8º ano com um total de duzentos e trinta e nove (239) alunos, sendo, cento e onze (111) do 7º ano e cento e vinte e cinco (125) do 8º ano. No segundo ciclo 9º e 10º com um total de cento setenta e cinco (175) alunos sendo, oitenta e nove (89) alunos do 9º ano e oitenta e seis (86) alunos do 10º ano. No terceiro e último ciclo 11º e 12º ano, com as áreas de Humanística, Económico e Social e Científico-tecnológico, com o total de duzentos e três (203) alunos, sendo, noventa e dois (92) do 11º ano e cento e onze (111) alunos do 12º ano. O 8.º Ano apresenta um maior número de alunos.

A escola funciona em dois período, de manhã com os alunos do 10º ano e o 11º ano e 12º ano. O período da tarde que começa às 12:45 e o termino às 17:40 minutos com o os alunos do 7º ano, 8º ano e 9º ano.

### 4.2. Análise dos dados dos professores

#### 4.2.1. Caracterização da amostra

A obtenção de informações para a parte empírica do trabalho foi processada através da aplicação de um inquérito por questionário aplicado a 10 professores que lecciona na referida escola.

Essa metodologia possibilitou um leque de informações, que se transformaram num material valioso para a elaboração deste capítulo. O tratamento estatístico dos dados compreendeu a construção de uma base de dados no programa SPSS, versão 11.0, que constitui uma ferramenta essencial para a prossecução da análise dos dados recolhidos.

Professores	Respostas		Frequência	%
	Sexo	Masculino	4	40,0
		Feminino	6	60,0
		<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>
	Idade	20-35 Anos	8	80,0
		+ de 35 anos	2	20,0
		<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>

Tabela 1 – Distribuição dos professores inquiridos em relação ao género e idade

Em coerência com a tabela 1 podemos verificar a distribuição dos inquiridos em relação à idade e sexo. A maioria dos inqueridos é feminina. Em relação a idade também, a maioria se situa entre 20 a 35 anos de idade. Isto leva-nos a afirmar sobre a jovialidade da classe docente, a existência de possibilidades de uma inovação e adequação das capacidades/competências inerentes ao processo ensino aprendizagem.

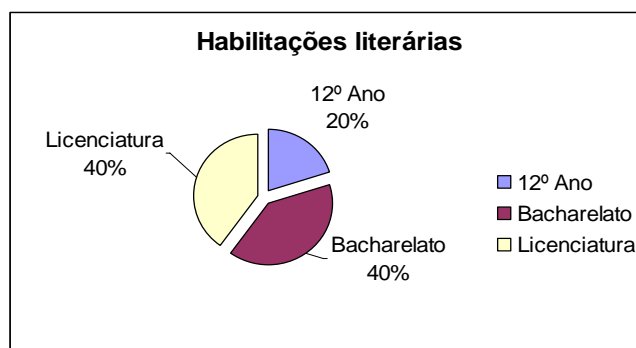


Gráfico 1 – Distribuição dos professores quanto as habilitações literárias

Em conformidade com o gráfico nº 1, no que concerne as habilitações literárias, podemos constatar a maioria (80%) dos inquiridos possuem uma formação, o que é uma mais valia ao Sistema Educativo no geral e em particular ao desempenho da docência com eficiência e eficácia. No entanto, é de ressaltar que os que se identificaram com 12º ano estão em formação.

Respostas	Frequência	%
0-5 Anos	3	30,0
5-10 Anos	3	30,0
+ de 10 anos	4	40,0
Total	10	100,0

Tabela 2 – Distribuição dos anos de experiência na docência

Em assonância com os resultados da tabela acima representado podemos verificar que a maioria dos inqueridos já têm uma ampla experiência na docência o que garante uma certa firmeza em termos da prática educativa.

#### Ajuda da avaliação na aprendizagem e sua frequência

Questionados se a avaliação na ajuda das aprendizagens e sobre com que frequências avaliam os alunos, os inquiridos na sua totalidade responderam que avaliação ajuda e muito a melhorar as aprendizagens e para tal são avaliados muitas vezes.

Assim de acordo com Perrenoud (1999), o teórico assente no nosso trabalho “a função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor a ensinar, determinando também quanto e em que nível os objectivos estão sendo atingidos”.

A nossa experiência prática durante o estágio podemos certificar que todos os inquiridos têm a consciência de que a avaliação para ser eficiente e eficaz deve assumir determinadas características como contínua, sistemática, integral, voltada ao alcance das competências, indissociável da dinâmica de ensino e aprendizagem inclusiva, abrangente e cooperativa.

Ainda, podemos afirmar que os inqueridos conscientes de que a aprendizagem é uma aquisição de capacidades de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar criticamente, situações novas, e que a avaliação é componente indispensável no melhoramento do processo de aprendizagem.

Respostas	Frequência	%
Avaliação Diagnóstica e Formativa	1	10,0
Avaliação Formativa e Sumativa	1	10,0
Avaliação formativa	2	20,0
Avaliação sumativa	1	10,0
Diagnóstica, sumativa e formativa	5	50,0
Total	10	100,0

Tabela 3 – Distribuição das modalidades de avaliação utilizadas na escola

A tabela 3 põe em evidência o parecer dos inquiridos sobre as modalidades de avaliação utilizadas na referida escola. Dos inquiridos, constatamos que os professores diversificam as modalidades de avaliação, optando essencialmente por aqueles mais tradicionais e que estão propostos na legislação que regula a avaliação das aprendizagens nas escolas secundarias. Assim, metade dos professores investigados, isto é, 50% afirmaram que utilizam as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Desta feita, podemos afirmar, com convicção, de que metade dos inqueridos está em consonância com Marques (2000:22), que contempla estas modalidades e com Cortesão (1994:173), essas três modalidades podem combinar-se numa situação didáctica.

Contudo devemos realçar de que a outra metade, talvez, ainda não leva em conta a importância da efectivação de todas essas modalidades para a eficiência e eficácia no processo de recolha de informação.

Instrumentos	Sim	%	Não	%
Lista de observação	6	60,0	4	40,0
Escala de graduação	7	70,0	3	30,0
Questionários	6	60,0	4	40,0
Entrevistas	4	40,0	6	60,0
Mapas conceptuais	1	10,0	9	90,0
Teste	10	100,0		

Tabela 4 – Repartição dos instrumentos utilizados na recolha de informações

Em coerência com a tabela 4 podemos verificar a distribuição dos inquiridos em relação aos instrumentos utilizados na recolha de informações.

Quanto aos instrumentos utilizados na recolha de informações verificamos, de acordo com os dados, que utilizam a maioria dos instrumentos contemplados por Valadares (1998:127), tais como “as listas de verificação, as escalas de graduação, os questionários, as entrevistas, os mapas conceptuais, os vês epistemológicos os portfólios e os testes”. Contudo, o mais utilizado é os testes. Exceptuando os vês epistemológicos e os portfólios, outros instrumentos são utilizados como as escalas de graduação, os questionários, as listas de observação e os entrevista, mas com menor frequência. Constatamos que os testes são a opção preferencial dos professores na avaliação dos alunos.

De acordo com o artigo nº 21 do Decreto-Lei nº42/03/20 de 20 de Outubro, em cada trimestre devem ser aplicados dois testes sumativos, porém, não comprovam eficazmente as competências dos alunos. Entretanto, na nossa experiência prática durante o estágio e conforme alguns professores, os testes demonstram pouco as competências dos estudantes.

Questionados se utilizam outros instrumentos de avaliação citaram a caderneta. É certo que de acordo com o Decreto-Lei nº42/03/20 de 20 de Outubro, “ a caderneta do professor é o instrumento que contém informações relevantes de avaliação sobre a frequência o aproveitamento e o comportamento do aluno durante os três trimestres que compõem o ano lectivo”, mas caderneta não é um instrumento de avaliação, é sim um guião de registo do percurso do aluno, dos resultados das avaliações cuja frequência de utilização tem sido em consonância com os momentos de avaliação efectivadas.

### A classificação e avaliação do desempenho e da capacidade dos alunos

Inqueridos, também, no que tange a classificação e avaliação do desempenho e da capacidade dos alunos apuramos que 90% dos inquiridos declaram em avaliar o desempenho e a capacidade dos alunos, enquanto 10% classifica e avalia o desempenho e a capacidade dos alunos.

Dessas informações podemos ilustrar que é de extrema relevância que a avaliação além de classificar o aluno possa avaliar o desempenho e a sua capacidade na realidade prática do dia-a-dia. É isto que Marques (2000:20) designa de avaliação autêntica que é “avaliar as competências dos alunos para a realização de tarefas em contextos de vida real”, a avaliação



do desempenho “destinados a avaliar as capacidades dos alunos para desempenharem determinadas tarefas de aprendizagem”.

### Conhecimento da nova proposta contemplada na revisão curricular

Face ao conhecimento dos professores da nova proposta contemplada na revisão curricular em curso podemos observar as respostas dos professores. No que diz respeito ao conhecimento da nova proposta contemplada na revisão curricular em curso 80% dos inquiridos adiantou ter conhecimento e 20% enunciaram que não tem conhecimento da nova proposta.

Com os dados, é certo que se trata de uma proposta que a nossa amostra já tem sobre ela algum conhecimento, o que quer dizer que está socializada junto desses professores.

Sendo os professores agentes indispensáveis do sistema educativo torna necessário estarem informados pelo interesse próprio e/ou pelo Ministério da Educação das devidas proposta e/ou transformações do mesmo para que eles possam estar em sintonia com todo o sistema.

### A preparação para a aplicar a nova modalidade de avaliação

Em relação a preparação para a aplicar a nova modalidade de avaliação podemos verificar que apenas 9 dos 10 inquiridos pronunciaram sobre esta questão. Sendo que 77,8 % são de acordo que deve haver uma formação, enquanto que apenas 22,2 % se consideram preparados para a aplicação da nova modalidade de avaliação.

De acordo com os dados podemos ver claramente a opinião dos professores na necessidade de formação. Para aplicação da modalidade de avaliação por competência é indispensável que o Ministério pensa seriamente no investimento formativo e qualificativo dos professores antes da implementação da mesma, pois, só assim a sua execução será eficiente e eficaz. Essa necessidade sentida pelos professores enquadra-se perfeitamente naquilo que Ribeiro (2003) caracteriza como “uma boa capacitação do professor em técnicas de avaliação é um requisito para profissionais de ensino com autoconfiança e para a cooperação dos professores na busca do sucesso de novas iniciativas”.

## A possibilidade de avaliar as competências

Quanto ao parecer dos professores, no que concerne a possibilidades de avaliar as competências dos alunos, conforme as informações recolhidas, 90% dos inquiridos apontam ser possível avaliar as competências dos alunos, enquanto o restante 10% dos inquiridos proferiram talvez, um valor insignificante. A quase unanimidade por parte dos professores da amostra em considerar possível avaliar as competências dos alunos é uma excelente garantia de espaço e aceitação no meio dos professores face a modalidade de avaliação por competências.

<b>Instrumentos</b>	<b>Sim</b>	<b>%</b>	<b>Não</b>	<b>%</b>
Lista de observação	8	80,0	2	20,0
Escala de graduação	6	60,0	4	40,0
Questionário	4	40,0	6	60,0
Entrevista	1	10,0	9	90,0
Mapa conceptual	6	60,0	4	40,0
Teste	5	50,0	5	50,0
Portfólio	7	70,0	3	30,0

Tabela 5 – Distribuição dos inqueridos face aos instrumentos eficazes para avaliar competências

A tabela 5 põe em evidência o parecer dos inquiridos sobre os instrumentos considerados mais eficaz para avaliar as competências dos alunos. Do conjunto de instrumentos de avaliação apresentados a nossa amostra, eles elegeram como instrumentos mais eficazes para avaliar a competência dos alunos em primeiro lugar a Lista de Observação, em segundo lugar o Portfólio, em terceiro lugar a Escala de Graduação e o Mapa conceptual, em quarto lugar o Teste, em quinto lugar o Questionário e em ultimo lugar a Entrevista.

Ressalvamos aqui que não foi possível apurar se conhecem os instrumentos de avaliação da sua eleição, pois, pressionados pelo tempo não voltamos a pedir esclarecimento sobre o significado e as modalidades de aplicação de cada um dos instrumentos por eles identificados como sendo mais eficazes para avaliar as competências dos alunos.

De acordo com o teórico Valadares (1998:127), certificamos que os inqueridos são convictos dos “instrumentos que podem eficazmente avaliar as competências”.

## Vantagens da avaliação por competência segundo os professores

Segundo a opinião dos professores inqueridos a avaliação por competências: Permite ao professor ter o conhecimento das habilidades e o saber fazer dos alunos.

Possibilita uma maior ligação entre o aluno e a aprendizagem, Possibilita o aluno a construir o seu próprio conhecimento

Permite ver o aluno no seu todo (conhecimento, capacidades, valores) e fazer um acompanhamento personalizado da interacção da sua aprendizagem com a sociedade.

É uma avaliação mais justa e permite ver com mais nitidez a aptidão dos indivíduos em diversas áreas.

É directamente observável a tempo real e numa situação concreta permitindo o professor aliar a competência de aperfeiçoamento do aluno através da sua evolução e do seu desenvolvimento.

Permite ao professor ver as dificuldades do aluno e ajuda-lo a superar tornando o conhecimento mais sólido.

É uma avaliação mais alargada e mais abrangente permitindo avaliar o saber ser e o saber fazer do aluno seu conhecimento, suas aptidões, sua imaginação, suas opiniões, suas atitudes e suas diversas capacidades em áreas distintas, é uma avaliação ampla e completa.

É uma avaliação em que o aluno deixa de reproduzir aquilo que decorou e passa a aplicar os conhecimentos nos vários domínios da vida prática e em situações reais.

Prepara o aluno para resolver problemas com menores dificuldades e permite ver se o aluno conseguiu atingir os objectivos pré definidos.

Permite o aluno administrar os conhecimentos para além do espaço escolar, sabendo tomar decisões a partir das informações adquiridas e Permite preparar o aluno para a vida.

### 4.3. Análise dos dados dos alunos

#### 4.3.1. Caracterização da amostra

A obtenção de informações para a parte empírica do trabalho, foi processado através da aplicação de um inquérito por questionário aplicado a 20 estudantes do 1º e 2º ciclo, sendo 10 do 8º ano e 10 do 10º ano de escolaridade de referida escola.

Alunos	Respostas		Frequência	%
	Sexo	Masculino	11	55,0
		Feminino	9	45,0
		Total	20	100,0
	Idade	13-18 anos	19	95,0
		+ de 18 anos	1	5,0
		Total	20	100,0

Tabela 6 – Distribuição dos alunos inquiridos em relação ao género e idade

Em coerência com os dados da tabela 6 pode-se verificar a distribuição dos inquiridos em relação à idade e sexo. Maioria da nossa amostra é do sexo masculino e situa na faixa etária estipulado legalmente pelo Ministério de Educação e Ensino Superior.

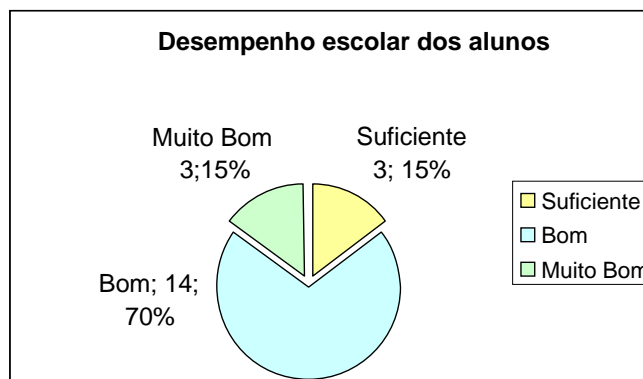


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos quanto ao desempenho escolar

Em assonância com os resultados do gráfico acima representado podemos verificar que os alunos consideram seu desempenho de Bom.

Estes dados subentende um grande optimismo dos alunos face a sua competência pessoal que não deve ser descartar da perfeita combinação entre qualidade, comportamento social, sentido de equipa e capacidade de iniciativa. Segundo Delors as qualidades do "Saber Ser" se juntam ao "Saber" e ao "Saber Fazer" são condições indispensáveis para que “a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos tornam-se cada vez mais importantes”.

### Frequência da avaliação

Em conformidade com os dados recolhidos a maioria, quase 90%, responderam que são avaliados muitas vezes. Esses dados vão ao encontro das respostas dos professores em relação a mesma questão que responderam na sua totalidade que avaliação ajuda a melhorar as aprendizagens e para tal são avaliados muitas vezes.

Mais uma vez as respostas estão em sintonia com o teórico Perrenoud (1999), que nos diz que “a função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor a ensinar, determinando também quanto e em que nível os objectivos estão sendo atingidos”.

Na nossa experiência prática durante o estágio pudemos participar e efectivar momentos diferenciados de avaliação dos alunos principalmente na disciplina de Formação Pessoal e Social (F.P.S), que solicitou a maior parte do nosso estágio por ser uma disciplina em que a avaliação é assente mais na qualidade do que na quantidade o que é propício para o tema do nosso estudo. Essa participação prática leva-nos a concordar com o teórico acima referido de que a avaliação deve ser contínua, sistemática, integral, voltada ao alcance das competências, indissociável da dinâmica de ensino e aprendizagem.

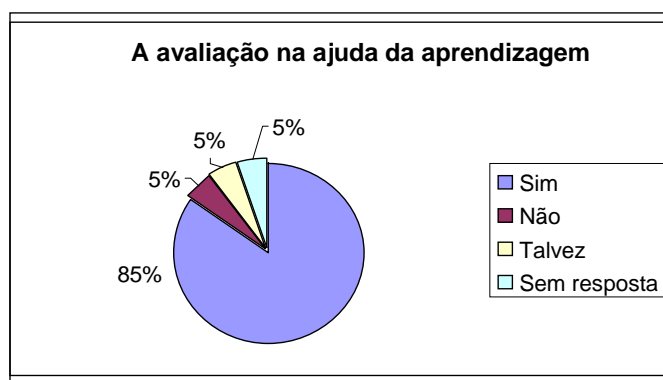


Gráfico 3 – Distribuição dos inquiridos sobre a avaliação na melhoria da aprendizagem

O gráfico 3 põe em evidência o parecer dos inquiridos de que a avaliação ajuda na aprendizagem. Desta feita, podemos afirmar, com convicção, de que o acto de aprender ocorre em um processo pessoal e o diálogo é o mediador desse processo. Transmitir ou receber informações não caracterizam o acto de aprender e de conhecer. É indispensável a presença da avaliação como uma realidade importantíssima no processo de aprendizagem.

Respostas	Frequência	%
Avaliação diagnóstica	1	5,0
Avaliação formativa	3	15,0
Avaliação sumativa	7	35,0
Diagnóstica, formativa e sumativa	8	40,0
Formativa e sumativa	1	5,0
Total	20	100,0

Tabela 7 – Distribuição das modalidades de avaliação mais utilizadas pelos professores

Em coerência com os dados da tabela 7 podemos verificar a distribuição dos inquiridos em relação as modalidades de avaliação mais utilizadas pelos professores. Dos inquiridos, a maior percentagem afirma que os professores utilizam as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Constatamos que todas as modalidades contempladas por Marques (2000:22) e Cortesão (1994:173) são aplicadas na escola em estudo.

De destacar é a aplicação das três modalidades com uma percentagem muito significativa. Contudo, segundo os dados, a avaliação sumativa tem grande percentagem, o que nos remete a concluir que muitos professores ainda, não dão ênfase a todas as modalidades apreciada

pelos teóricos referidos destacando Cortesão (*idem*) que diz “ essas três modalidades podem combinar-se numa situação didáctica”.

### Concordância com a forma de avaliação dos professores

Questionados quanto a concordância ao não da forma como os professores avaliam os alunos, todos os 20 inqueridos são de acordo com a forma como são avaliados.

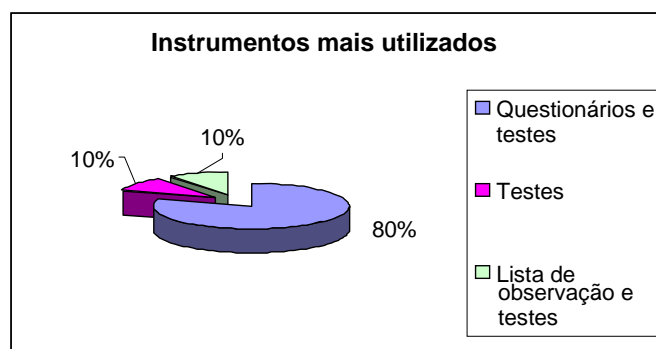


Gráfico 4 – Distribuição dos inqueridos em relação aos instrumentos mais utilizados pelos professores

Em coerência com o gráfico número 4 podemos verificar a distribuição dos inquiridos em relação aos instrumentos utilizados pelos professores na recolha de informações.

Quanto aos instrumentos utilizados na recolha de informações verificamos, de acordo com os dados, que utilizam alguns dos instrumentos contemplados por Valadares (1998:127), contudo, se para os professores o mais utilizado é os testes, para os alunos além dos testes, é utilizado e muito os questionários. No entanto os dados têm uma relação estreita uma vez que os testes, também, segundo os alunos são a opção preferencial dos professores na avaliação.

Respostas	Frequência	%
Dar uma nota	8	40,0
Ver onde tens dificuldades e te corrigir	11	55,0
Dar uma nota e ver as dificuldades e corrigir	1	5,0
Total	20	100,0

Tabela 8 – Distribuição dos inqueridos em relação actuação avaliativa dos professores

No que tange em relação actuação avaliativa dos professores, a maioria dos investigados são de acordo que a preocupação essencial dos professores é ver onde os alunos têm dificuldades e corrigir. Das informações da tabela podemos ilustrar que é de extrema relevância que a avaliação além de classificar o aluno possa avaliar o desempenho e a sua capacidade na e corrigir eventuais lacunas existentes.

Em relação a estes dados é de realçar a estrita ligação em relação ao parecer dos professores investigados e ao quadro teórica do trabalho onde Marques (2000:20), enfatiza a avaliação autêntica que é “avaliar as competências dos alunos para a realização de tarefas em contextos de vida real”, a avaliação do desempenho “destinados a avaliar as capacidades dos alunos para desempenharem determinadas tarefas de aprendizagem”.

A avaliação fundamentada em competências enfatiza o desempenho, exige maior variedade de evidências e busca métodos de avaliação directa, assumindo os princípios acima referidos. A avaliação por competências é apropriada para assegurar que o ensino e a avaliação estão ao serviço dos resultados pretendidos, e não em função dos cursos realizados e do tempo utilizado.

Respostas	Frequência	%
Competências são comportamentos que as pessoas dominam e que as fazem destacar de outras pessoas.	3	15,0
A competência é possuir um saber ou habilidade de uma qualidade reconhecida e aplica-la num determinado domínio.	2	10,0
A competência é a capacidade de movimentar um conjunto de conhecimentos (saberes, capacidades, informações) para resolver determinadas problemas usando todos os conhecimentos adquiridos.	15	75,0
Total	20	100,0

Tabela 9 – Distribuição dos inqueridos em relação ao conceito de competência

A tabela 9 põe em evidência o conceito de competência dos inquiridos. A grande maioria (75%) dos alunos sabe o que é competência, escolheram correctamente a opção de que a competência é a capacidade de movimentar um conjunto de conhecimentos (saberes, capacidades, informações) para resolver determinadas problemas usando todos os conhecimentos adquiridos.



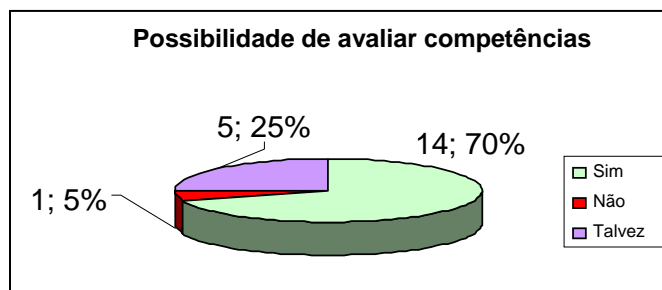


Gráfico 5 – Distribuição dos inqueridos em relação a possibilidade de avaliar competência

Em conformidade com o gráfico 5, no que concerne a possibilidade de avaliar competência, podemos constatar a maioria (70%) dos inquiridos são de acordo que podemos sim, avaliar a competência.

Instrumentos	Sim	%	Não	%
Lista de observação	16	80,0	4	20,0
Escala de graduação	14	70,0	6	30,0
Questionário	10	50,0	10	50,0
Entrevista	10	50,0	10	50,0
Mapa conceptual	12	60,0	8	40,0
Teste	16	80,0	4	20,0
Portfólio	12	60,0	8	40,0

Tabela 10 - Distribuição dos inqueridos em relação aos instrumentos que melhor avaliam as competências

Em coerência com a tabela 10 podemos verificar a distribuição dos inquiridos em relação aos instrumentos que melhor avaliam as competências. A nossa amostra escolheu como instrumentos mais eficazes para avaliar a competência dos alunos em primeiro lugar o Teste e a Lista de Observação, em segundo lugar a Escala de Graduação, em terceiro lugar o Portfólio e o Mapa conceptual, em quarto lugar o Questionário e a Entrevista.

Também, ressaltamos a não foi possibilidade de apurar sobre o conhecimento dos instrumentos de avaliação eleita na escolha, pois, premidos pelo tempo não recorremos a pedir informação sobre o significado de cada um dos instrumentos por eles reconhecidos como sendo mais eficazes para avaliar as competências.

## 4.4. Perspectivas do Ministério de Educação e Ensino Superior (MEES)

### 4.4.1. Análise das entrevistas feitas a técnicos do MEES

Constitui um dos nossos objectivos conhecer as perspectivas do Ministério da Educação e Ensino Superior (MEES) na implementação de um sistema de avaliação por competências traçadas no âmbito da revisão curricular em curso. Assim, a nossa entrevista foi direccionada a dois técnicos do MEES que trabalha directamente na Revisão Curricular, sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino.

A análise das entrevistas permitiram-nos entender que para os técnicos do Ministério, nossos entrevistados, há já uma boa aceitação por parte dos professores sobre o novo procedimento de avaliação das aprendizagens, mas ressaltam, a necessidade de uma formação seja ela inicial ou continuada dos professores, para que o sistema avaliativo e do ensino não se situam em pólos opostos. Esta perspectiva, vai ao encontro das ideias defendidas por Sousa (2003), que diz “o maior erro que se pode cometer no sistema educativo é posicionar numa perspectiva pedagógica de ensino e avaliar numa outra perspectiva”.

*A modalidade de avaliação por competências é coerente com a nova abordagem pedagógica que vai ser adoptada – a pedagogia da integração numa abordagem por competências. A ideia parte de técnicos nacionais em contacto com a evolução pedagógica que se verifica entre os estudiosos da Educação em várias regiões do mundo*

Um aspecto muito importante que ficamos a conhecer com a aplicação desta entrevista é que, a introdução desse novo procedimento de avaliação é fruto de pesquisas qualitativas feitas sobre o sistema no seu todo, envolvendo os técnicos nacionais, ao verificarem que “as práticas dominantes assentam na transmissão de conhecimentos, com recurso sobretudo à memorização, o que faz com que muitos alunos (se não a maior parte) se apropriem deficientemente de conhecimentos (saberes) e quase nada de habilidades (saber – fazer) e de atitudes (saber – ser). Com a RC pretendemos melhorar o nível de eficácia interna e externa”.

Decorrente disto, podemos realçar que o enfoque competência centra-se no indivíduo, porque é o indivíduo que aprende ao se defrontar de forma reflexiva com as situações concretas e as reconstrói por sua iniciativa, assume a responsabilidade pelo seu trabalho, comunica-se com o outro e, em decorrência disso, modifica suas estruturas mentais.

Muito importante de realçar é que o projecto ainda se encontra em fase embrionária, entretanto está sendo socializado, com o fito de receber o feedback das partes interessadas, o que de certa forma corresponde a forma como iniciamos a introdução do nosso trabalho. A avaliação tem constituído um campo que progressivamente tem vindo a suscitar maior interesse, quer da administração educativa, quer dos professores, dos alunos, das famílias e da sociedade civil em geral. Este interesse decorre não só do facto de a avaliação constituir uma das marcas mais visíveis da educação escolar, mas também, por determinante do que nela é valorizada e dos procedimentos que configuram o currículo e o seu desenvolvimento<sup>10</sup>

Outros dados referentes os questões colocadas aos técnicos do Ministério da Educação e Ensino Superior encontram-se nos anexos.

---

<sup>10</sup> O sublinhado é nosso

## Conclusão

---

Quando a abordagem que se faz num trabalho de natureza científica refere-se a avaliação das aprendizagens dos alunos, muitas questões se levantam com o intuito de saber o quê, como e quando avaliar? E para introduzirmos a resposta devemos clarificar que a avaliação é uma operação particular de leitura da realidade, pela qual tomamos posições, pronunciamos sobre essa realidade à luz de uma grelha de leitura que exprime, em relação a essa realidade, determinadas exigências.

No caso concreto do nosso estudo o procedimento a ser avaliado refere-se as competências adquiridas pelos alunos, que de acordo com o teórico de eleição do nosso estudo, Perrenoud (1999), “a competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Para tal concluímos que a competência corresponde a capacidade de mobilizar adequadamente conhecimentos prévios, apurar e integra-los na resolução dos problemas, tornando-se assim no objectivo último de vários objectivos que para ela concorrem.

A partir daí, o nosso trabalho assentou-se fundamentalmente num dos pilares da educação traçadas por Delors, que é o aprender a fazer. Segundo este autor, aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado de poder participar no fabrico de qualquer coisa, não basta preparar-se com cuidados para incluir-se no mercado do trabalho, mas sim preparar o cidadão para defrontar as novas situações que as dinâmicas do mundo actual lhe impõe.

Partindo dessa concepção, a nossa questão de investigação – Como avaliar as competências com base nas aprendizagens construídas pelos alunos? Intentamos responde-la inicialmente através de três hipóteses, que nesta parte final do trabalho podemos concluir que se confirmam. Acrescentando ainda a opinião dos técnicos do Ministério da Educação que é preciso uma formação inicial e/ou continuada dos professores, capacitando-os para uma intervenção prática mais eficaz em que os alunos mais do que conhecimentos adquiram nas escolas habilidades e atitudes.

Para os professores a avaliação por competências é possível, mas exige uma formação adequada, de forma a capacita-los na diversificação dos instrumentos, permitindo-lhes desta forma captar as capacidades de realizações das tarefas dos alunos. É também entendimentos deles que essa concepção de avaliação permite maior ligação entre a teoria e a prática.

Para os alunos essa concepção de avaliação ajuda-os na construção dos seus conhecimentos, tornando-os parte activa do processo ensino – aprendizagem, pois, conhecendo suas limitações e suas capacidades possam ajuizar dos progressos que vão adquirindo a medida que resolvem com sucesso cada problema que lhes surgem.

Por ser um procedimento em que o aluno é parte activo e que envolve uma diversidade de instrumentos de avaliação, reduz em muito a ideia de penalização que a componente avaliação por vezes suscita, tornando-se assim, num processo mais transparente e de maior diálogo entre o que o aluno sabe e como o sabe.

Também concluímos neste trabalho, quer na parte teórica, quer na parte empírica que não basta desenvolvermos um procedimento de avaliação pautado nas competências, mas que é fundamental que esteja em sintonia com as práticas pedagógicas. A esse respeito e corroborando com Perrenoud, realçamos a pedagogia de projectos como método adequado para o ensino das competências.

Em termos de instrumentos de avaliação, vários são os que possam ajustar a esse procedimento avaliativo, mas concluímos que o *portfólio* repousa em normas de organização específica e testemunha a reflexão do aluno e a sua participação no modo de efectivar a sua aprendizagem. Além da sua própria produção académica, o aluno é incentivado a coleccionar,

no *portfólio* o registo de suas reflexões e impressões sobre a disciplina, opiniões, dúvidas, dificuldades, reacções aos conteúdos e aos textos indicados, às técnicas de ensino, sentimentos, situações vividas nas relações interpessoais e outros aspectos.

Contudo a escolha de um determinado instrumento requer cautelas na forma como é avaliado. E no caso concreto do portfólio, há algumas normas a serem observadas sob pena de incorremos em dupla avaliação.

Ainda concluímos que os aspectos positivos que esse procedimento avaliativo traz é superior as fraquezas e as ameaças, apresentado muitas oportunidades para o desenvolvimento não só dos conhecimentos, mas das habilidade que os alunos possam adquirir, preparando-os para a vida e para o mercado do trabalho.

## Bibliografia

---

- ALUÍSIO, Karling, (1991), *A didáctica necessária*, S. Paulo, IBRASA.
- ÁLVES DE EULATE, Concepción Yániz et al, (2006), *Planificar desde competências para promover el aprendizaje, el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- ARÉNILLA, Louis et al, (2000), *Dicionário de Pedagogia*, Lisboa, Instituto Piaget.
- BARTOLOMEIS, Francesco, (1990), *Avaliação e orientação objetivos, instrumentos, métodos*, Lisboa, rua das Chagas.
- BOUTINET, Jean Pierre, (1990), *Antropologia de projecto*, Presses, Universitaires de France.
- CORNU, Roger, (2001), *Educação saber e produção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- COTESÃO, Luísa et al, (s/d), *Avaliação pedagógica II, mudança na escala e na avaliação*, 4ª Edição, Porto, Porto Editora.
- DELORS, J, (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*, Porto, Ed, ASA.
- FERREIRA, F.V. et al, (1999), *Novo Aurélio, Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Brasil, Nova Fronteira.
- LAMAS, Estela et al, (2001), *Contributos para uma metodologia científica mais cuidada*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LEITE, Carlinda Preciosa et al, (2002), *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – novos contextos, novas práticas*, Portugal, Ed. Edições ASA.
- LEMOES, Valter et al, (1994), *A nova avaliação da aprendizagem*, 4ª edição, Lisboa, Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro, (2000), *Dicionário Breve de Pedagogia*, Lisboa, Editorial Presença.
- PAULINO, Mª da Conceição, (1996), *A ponte do saber*, Mariana – MG, Editora Dom Viçoso Ltda.
- PERRENUOD, Philippe, (1995), *O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.
- RIBEIRO, Carilho et al, (2003), *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*, 1ª edição, Lisboa, Universidade Aberta.
- ROSALES, Carlos, (1992), *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, 1ª edição, Portugal, Edições ASA.
- SOUSA, B, Alberto, (2003) *Educação pela arte e artes na educação*, Lisboa, Stória Editores.

TENBRINK, D. Terry (2002). *Evaluacion- Guia Pratica para Professores* (sexta edición). Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones Madrid.

VALADARES, Jorge et al, (1998), *Avaliando para melhorar a aprendizagem*, 1ª edição, Amadora, Plátano Edições Técnicas.

ZABALZA, M, (1991), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto, Edições ASA.

## Sitografia

ESTEBAN, M<sup>a</sup>. Teresa, (2002), *Práticas avaliativas na pedagogia de projectos*, disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins/aas/aastxt5.htm>> [consultado a 16/05/2007]

FERNANDES, D, (1991), *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*, <<http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm>> [consultado a 16/10/2006].

GRONLUND, N, R, (1990), *Medição e avaliação no ensino*, New york, [em linha], disponível em <[http://www.dgdc.min-edu.pt/serprof/acurric/av\\_es/texto\(16\).pdf](http://www.dgdc.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(16).pdf)> [consultado a 04/04/2007].

LIBÂNEO, (s/d), [em linha], disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vyadocen.htm>> [consultado a 07/03/2007].

MEIRIEU, P, (1987), *Pedagogia e avaliação diferenciada*, Paris: Editions ESF, [em linha], disponível em <[http://www.dgdc.min-edu.pt/serprof/acurric/av\\_es/texto\(16\).pdf](http://www.dgdc.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(16).pdf)> [consultado a 04/04/2007].

MIRANDA, Filipa, (2003), *Portfólio uma Escola de Competências*, Porto, Porto Editora, [em linha], disponível em <[http://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Portefolio\\_e\\_avaliacao\\_de\\_competencias.pdf](http://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Portefolio_e_avaliacao_de_competencias.pdf)> [consultado a 17/10/06]

PERRENOUD, Philippe, (1989), *L'évaluation entre hier et demain*, Genève, [em linha], disponível em <[http://www.dgdc.min-edu.pt/serprof/acurric/av\\_es/texto\(16\).pdf](http://www.dgdc.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(16).pdf)> [consultado a 04/04/2007].

\_\_\_\_\_, (1999), *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens*, Porto Alegre: Artmed, [em linha], disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm>> [consultado a 22/03/2007].

\_\_\_\_\_, (2000), *10 Novas competências para ensinar*, Porto Alegre: Artmed, [em linha], disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm>> [consultado a 16/10/2006].

Rede Municipal de Ensino de São Paulo(1999), *Gestão da Escola e Melhoria do Desempenho*, Universidade de São Paulo, disponível em <[http://www.projetospedagogicosdinamicos.kit.net/index\\_arquivos/Page2329.htm](http://www.projetospedagogicosdinamicos.kit.net/index_arquivos/Page2329.htm)> [consultado a 16/05/2007].



UDESC, (2004), *Caderno Pedagógico de Planejamento e Avaliação Educacional*, Florianópolis, [em linha], disponível em <<http://ssooweb01.univali.br/prof/SAIONARA>> [consultado a 22/03/2007].

## Documentos Legislativos

Constituição da República de Cabo Verde, (Lei Constitucional n.º 1/V/99, de 23 de Novembro), Praia.

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 103/III/90, de 29 de Dezembro).

Decreto-Lei n.º 42/03, de 20 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 43/2003 de 27 de Outubro.

Decreto legislativo n.º 20/2002, de 19 de Agosto.

## Anexos



**Universidade Jean Piaget  
de Cabo Verde**

### A. Questionário dirigido aos professores

Caro professor (a),

Sou Maria de Lourdes Gonçalves, estou a fazer o curso de Ciências da Educação e Praxis Educativa ministrado pela Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. É chegada a hora de apresentar a Memória Monográfica cujo tema é “ **A avaliação das aprendizagens por competências**” como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharelato do curso acima referido.

O êxito deste trabalho depende em grande parte, da sua colaboração. Para tal peço-lhe o favor de responder às perguntas abaixo indicadas. Desde já, muito obrigada pela sua colaboração.

Assinale com uma cruz (+) a categoria onde se encontra inserido(a).

#### Identificação:

**1- Idade**      1) 20 – 35 Anos ☐      2) mais de 35 anos ☐

**2 – Género**    1) Feminino ☐      2) Masculino ☐

**3 – Habilitação literária:**

1) 12º Ano ☐    2) Bacharelato ☐    3) Licenciatura ☐    4) Mestrado ☐    5) Doutoramento ☐

**4 – Quantos anos de experiência têm na docência?**

1) 0 a 5 anos ☐      2) 5 a 10 anos ☐      3) mais de 10 anos ☐

**5 – A avaliação é intrínseca ao processo ensino/aprendizagem.**

Quantas vezes avaliam os seus alunos?

1) Muitas vezes ☐ 2) poucas vezes ☐ 3) nenhuma vez ☐

**6 – A avaliação ajuda a melhorar as aprendizagens?**

1) Sim ☐      2) Não ☐      3) Talvez ☐

**7 – Qual e/ou quais são as modalidades de avaliação mais utilizadas pelo professor?**

1) Avaliação diagnóstica ☐ 2) Avaliação formativa ☐ 3) Avaliação sumativa ☐ 4) Outras ☐

Quais? .....

**8 – Quais os instrumentos que utiliza na recolha de informações?**

- 1) As listas de observação ☐ 2) As escalas de graduação/classificação ☐  
3) Os questionários orais ☐ 4) As entrevistas ☐ 5) Os mapas conceptuais ☐  
6) O vês epistemológico ☐ 7) Os portfólios ☐ 8) Os testes ☐

**9 – Ao avaliar os alunos o professor:**

- 1) Classifica-os ☐ 2) Avalia o desempenho e a sua capacidade ☐ 3) Outros ☐ Quais?

.....  
.....

**10– Conhece a nova proposta de avaliação contemplada na revisão curricular em curso?**

- 1) Conheço ☐ 2) tenho algumas informações ☐ 3) desconheço ☐

**11 – Considera preparado para aplicar essa outra modalidade de avaliação?**

- 1) Considero preparado ☐ 2) é preciso uma formação ☐ 3) está fora do meu alcance ☐

**12 – Na sua opinião, é possível avaliar as competências dos alunos?**

- 1) Sim ☐ 2) Não ☐ 3) Talvez ☐

Se sim como?

.....  
.....

**13 – Seleccione Três desses instrumentos que considera mais eficaz para avaliar as competências dos alunos.**

- 1) As listas de observação ☐ 2) As escalas de graduação/classificação ☐  
3) Os questionários ☐ 4) As entrevistas ☐ 5) Os mapas conceptuais ☐  
6) Os vês epistemológicos ☐ 7) Os portfólios ☐ 8) Os testes ☐

**14 – Sabendo que competência é a capacidade de movimentar um conjunto de conhecimentos (saberes, capacidades, informações) para resolver determinadas problemas usando todos os conhecimentos adquiridos, ou seja, é ter capacidade para solucionar com persistência e eficiência uma série de situações.**

- 1) Na sua opinião, quais são as vantagens de uma avaliação por competências?

.....  
.....

**Mais uma vez, muito obrigada pela tua colaboração.**



**Universidade Jean Piaget  
de Cabo Verde**

## B. Questionário dirigido aos alunos

Caro aluno (a)

Sou Maria de Lourdes Gonçalves, estou a fazer o curso de Ciências da Educação e Praxis Educativa ministrado pela Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. É chegada a hora de apresentar a Memória Monográfica cuja o tema é “ **A avaliação das aprendizagens por competências**” como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharelato do curso acima referido.

O êxito deste trabalho depende em grande parte, da sua colaboração. Para tal peço-lhe o favor de responder às perguntas abaixo indicadas. Desde já, muito obrigada pela sua colaboração.

Assinale com uma cruz (+) a categoria onde se encontra inserido(a).

### Identificação:

**1- Idade**      1) 13 – 18 Anos ☐      2) mais de 18 anos ☐

**2 – Género**    1) Feminino ☐      2) Masculino ☐

**3 – Ano de estudo**

1) 7ºAno ☐    2) 8ºAno ☐    3)9º Ano ☐    4)10ºAno ☐    5)11ºAno ☐    6)12º Ano ☐

**4 – Como tem sido o teu desempenho como aluno?**

1) Insuficiente ☐ 2) Suficiente ☐ 3) Bom ☐ 4) Muito bom ☐

**5 – A avaliação faz parte do teu percurso como aluno.**

Quantas vezes são avaliadas pelos professores?

1) Muitas vezes ☐ 2) duas vezes em cada trimestre ☐ 3) Nenhuma vez ☐

**6– A avaliação ajuda a melhorar as tuas aprendizagens?**

1) Sim ☐      2) Não ☐      3) Talvez ☐

**7 – Qual e/ou quais são as modalidades de avaliação mais utilizadas pelo professor?**

1) Avaliação diagnostica ☐ 2) Avaliação formativa ☐ 3) Avaliação sumativa ☐ 4) Outras ☐

Quais?

.....  
.....

**8– Concordas com a forma como os teus professores te avaliam?**

1) Sim ☐ 2) Não ☐

Se não, como gostarias que os professores te avaliassem

.....  
.....

**9** – Escolhe dois desses instrumentos de avaliação que os teus professores utilizam com mais frequência.

- 1) As listas observação ☐ 2) As escalas de graduação/classificação ☐  
3) Questionário oral ☐ 4) As entrevistas ☐ 5) Os mapas conceptuais ☐  
6) Os vês epistemológicos ☐ 7) Os portfólios ☐ 8) Os testes ☐

**10** – Os teus professores te avaliam para te:

- 1) Dar uma nota ☐ 2) ver onde tens dificuldades e te corrigir ☐ 3) Outros ☐ Quais?

.....  
.....

**11- Escolhe um desses conceitos que significa competência:**

- 1) Competências são comportamentos que as pessoas dominam e que as fazem destacar de outras pessoas. ☐  
2) A competência é possuir um saber ou habilidade de uma qualidade reconhecida e aplica-la num determinado domínio. ☐  
3) A competência é a capacidade de movimentar um conjunto de conhecimentos (saberes, capacidades, informações) para resolver determinadas problemas usando todos os conhecimentos adquiridos. ☐

**12** – Na tua opinião, é possível avaliar as tuas competências?

- 1) Sim ☐ 2) Não ☐ 3) Talvez ☐ Se sim como?

.....  
.....

**13** – Quais desses instrumentos achas que melhor serve para avaliar as competências dos alunos? (Escolhe três)

- 1) As listas de observação ☐ 2) As escalas de graduação/classificação ☐  
3) Os questionários ☐ 4) As entrevistas ☐ 5) Os mapas conceptuais ☐  
6) Os vês epistemológicos ☐ 7) Os portfólios ☐ 8) Os testes ☐ 9) Outros ☐ Quais?

.....  
.....

**Mais uma vez, muito obrigada pela tua colaboração.**



### C. Entrevista dirigida a Directora Geral de Ensino Básico e Secundário

Sou Maria de Lourdes Gonçalves, estudante do Curso de Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, neste momento encontro-me no 3º ano do Curso, que corresponde a etapa de Bacharelato. É – me pedido pela Universidade a apresentação e defesa de um trabalho monográfico como requisito para aceder ao grau antes referido.

O tema da minha pesquisa é a **Avaliação por competência das aprendizagens dos alunos do Ensino Secundário**. É do meu conhecimento que essa modalidade de avaliação vai afigurar-se na proposta de Revisão Curricular em curso, razão pela qual gostaria de colocar algumas questões ao agente do MEES que trabalha na Revisão curricular.

1- Gostaria que me precisasse as razões de ordem pedagógicas – didácticas que conduziram a Revisão Curricular.

---

---

---

---

2- Na socialização da proposta de Revisão, apresentaram uma nova modalidade de avaliação a ser implementada: a avaliação por competências. De quem partiu esta ideia? (Dos Professores? Da Sociedade? Dos técnicos de Educação de Cabo Verde ou de Técnicos estrangeiros)?

---

---

---

---

3- Que pronunciamentos já fizeram os professores que vão, na prática, implementar essa modalidade de avaliação?

---

---

---

4- Como dotar os professores de competências técnicas para construírem os sistemas de referência e de identificação dos resultados, se nas escolas de formação não têm uma cadeira específica sobre avaliação?

---

---

---

5- A que ciladas se expõe os professores/avaliadores nesta passagem de uma avaliação de alçado cognitivista para uma avaliação do saber-fazer em acção?

---

---

---

6- Se o sistema de avaliação muda, o sistema de ensino tenderá com certeza a mudar. A Revisão Curricular prevê a capacitação dos professores neste sentido?

---

---

---

**Fico muito agradecida pela sua gentileza colaboração.**

-----  
Maria de Lourdes Gonçalves

## D. Perspectivas do Ministério de Educação e Ensino Superior (MEES)

### D.1 – Respostas da entrevista feita aos dois técnicos do MEES

Constitui um dos nossos objectivos conhecer as perspectivas do Ministério da Educação e Ensino Superior (MEES) na implementação de um sistema de avaliação por competências traçadas no âmbito da revisão curricular em curso. Assim, a nossa entrevista foi direccionada a dois agentes do MEES que trabalha directamente na Revisão Curricular, sendo um do sexo feminino e um do sexo masculino.

Sobre a primeira questão em que gostaríamos que nos precisasse as razões de ordem pedagógicas – didácticas que conduziram a Revisão Curricular, ela respondeu:

De acordo com os resultados da Pesquisa Qualitativa há que mudar as práticas na sala de aula. Verifica-se que as práticas dominantes assentam na transmissão de conhecimentos, com recurso sobretudo à memorização, o que faz com que muitos alunos (se não a maior parte) se apropriem deficientemente de conhecimentos (saberes) e quase nada de habilidades (saber – fazer) e de atitudes (saber – ser). Com a Revisão Curricular pretendemos melhorar o nível de eficácia interna e externa.

Para a mesma questão ele nos respondeu o seguinte:

Algumas das razões de ordem pedagógicas – didácticas prendem-se com a problemática entre a língua nacional (crioulo cabo-verdiano) e a língua oficial, veicular (língua portuguesa), que se revela na ineficácia dos métodos de ensino e aprendizagem utilizados e no rendimento dos alunos, sobretudo no Ensino Básico; Fraca exploração das potencialidades das crianças assim como das condições locais da escola para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos na área de Expressões; Certa desarticulação entre os conteúdos programáticos das disciplinas dos diferentes ciclos do Ensino Secundário sobretudo na área científica, pondo em questão os princípios de coerência, sequência entre estes conteúdos e a interdisciplinaridade; Fraca ou nenhuma atenção às crianças e jovens com necessidades educativas



especiais; e excessiva informação dada ao aluno(a) sem que ele(a) possa ter oportunidade de a usar no seu dia-a-dia.

Na socialização da proposta de Revisão, apresentaram uma nova modalidade de avaliação a ser implementada: a avaliação por competências. Questionados sobre de quem partiu esta ideia? (Dos Professores, Da Sociedade, Dos técnicos de Educação de Cabo Verde ou de Técnicos estrangeiros). Para esta questão ela nos respondeu:

A modalidade de avaliação por competências é coerente com a nova abordagem pedagógica que vai ser adoptada – a pedagogia da integração numa abordagem por competências. A ideia parte de técnicos nacionais em contacto com a evolução pedagógica que se verifica entre os estudiosos da Educação em várias regiões do mundo.

Para a mesma questão ele nos respondeu o seguinte:

Corresponde, no entanto, à concepção de modalidade baseada nos valores com que são conferidos ao um grupo de especialistas que comungam dessa abordagem, determinam e identificam procedimentos próprios dessa pedagogia. No entanto, no campo teórico da abordagem por competência, os procedimentos e as técnicas de recolha de dados para avaliação não são diferentes das outras modalidades ou das já existentes, pelo contrário complementa-as.

Questionados sobre que pronunciamentos já fizeram os professores que vão, na prática, implementar essa modalidade de avaliação, ela nos respondeu:

Os professores acolheram favoravelmente as propostas globais contidas no Documento Orientador da Revisão Curricular. Apresentaram propostas alternativas em relação a alguns aspectos dos planos de estudos, as quais foram absorvidas, quase na totalidade. Não se pronunciaram especificamente sobre a avaliação pois como dito acima, esta está em consonância com a pedagogia da integração, que responde aos desafios enormes que se colocam actualmente aos sistemas educativos, em Cabo Verde e no mundo.

Enquanto que ele nos respondeu:

Está-se numa fase embrionária de todo o processo. O documento orientador para um sistema nacional de avaliação está na fase de socialização prevê a socialização junto da comunidade educativa, e, posteriormente, prevê-se também a formação dos professores para esta nova abordagem. A revisão curricular prevê uma avaliação das aprendizagens que se baseie na pedagogia de integração, numa abordagem por competência.

Na questão de como dotar os professores de competências técnicas para construírem os sistemas de referência e de identificação dos resultados, se nas escolas de formação não têm uma cadeira específica sobre avaliação, ela nos respondeu:

As escolas de formação de professores vão passar por um processo de revisão para que a formação inicial possa acompanhar as exigências dos novos currículos. Por outro lado um programa de formação contínua e em exercício deverá atender as necessidades dos professores que já se encontram em exercício de funções.

Sobre a mesma questão ele nos respondeu:

É uma questão que está a ser equacionada pelos Institutos de formação de professores. Creio que os responsáveis estão em melhores condições para aprofundar sobre esta matéria. Mas a DGEBS prevê formação em exercício para os que já estão a exercer a função docente e formação inicial para as principiantes, relativamente a abordagem por competência.

Questionados sobre que ciladas se expõem os professores/avaliadores nesta passagem de uma avaliação de alçada cognitivista para uma avaliação do saber-fazer em acção, ela nos respondeu:

Não há ciladas. Haverá sim, a necessidade de muito estudo para que os professores se apropriem das mudanças que forem introduzidas e de muito trabalho para que a sua operacionalidade corresponda aos objectivos pretendidos.

Ele também nos respondeu de que:

Não há nenhuma armadilha que se expõe aos professores, porque eles terão um tempo para se prepararem, e tudo se fará para melhor os capacitarem para esse novo desafio. Não é um processo que começa hoje e termina amanhã, aliás o documento orientador para avaliação (embora aguardando a sua aprovação) já prevê que se vai fazer uma revisão sobre os procedimentos de avaliação no âmbito desta revisão curricular.

Se o sistema de avaliação muda, o sistema de ensino tenderá com certeza a mudar. Questionados se a Revisão Curricular prevê a capacitação dos professores neste sentido, ela nos disse:

A RC assenta em 4 eixos ou componentes fundamentais: a componente organização curricular; componente formação/qualificação de professores; componente avaliação das aprendizagens e componente elaboração e produção de manuais. A experiência já nos mostrou que para o sucesso da primeira nenhuma das outras 3 pode ser negligenciada.

Sobre a mesma questão ele nos respondeu:

Claro que pressupõe mudanças das práticas de avaliação, na medida em que o sucesso de todo o processo depende da adesão conseguida junto dos professores, e uma atenção particular será dada ao modo como será necessário capacitá-los para a questão de avaliação das aprendizagens e, sobretudo, avaliação das aquisições numa abordagem por competências, já que esta se configura como a prioridade real na revisão curricular e nas mudanças das práticas de avaliação no contexto escolar e fora dela.

## E. Algumas das estratégias metodológicas utilizadas durante a parte prática

**Trabalho de grupo** é uma metodologia de aprendizagem colaborativa, através de actividades bem organizadas e distribuídas, onde as diferenças devem ser valorizadas e rentabilizadas a favor do grupo.

**Análise de textos/documentos** deve ser uma estratégia sempre presente porque permite a compreensão das questões. **Discussão** tal como a análise a discussão é uma importante estratégia, nomeadamente, para abordar valores e questões menos consensuais ou até polémicas. O debate livre e aberto é essencial à compreensão e interacção de todos.

**Resolução de problemas** supõe a análise e a discussão, é uma metodologia reflexiva, que pode começar por uma actividade de *brainstorming* – sobre este problema, quais as ideias que imediatamente vos ocorrem que possam contribuir para a sua resolução?

**Discussão de dilemas** é uma metodologia que permite desenvolver o raciocínio ético dos alunos, a partir da discussão de dilemas morais. Situações vividas ao nível da consciência moral, onde se colocam as questões do bem e do mal, com posições extremadas, tornando-se muito difícil optar por uma ou outra decisão. Trata-se de colocar os alunos a pensar, utilizando um processo interrogativo, em que se pedem argumentos e posições acerca do problema, cada um, ao expressá-las, terá que justificar, explicitar o porquê da sua a posição.

**Discussão de valores** é uma estratégia importante para trabalhar valores morais. A sua aplicação assenta nalguns pressupostos importantes são sempre melhor ter valores, sejam eles quais forem

**Role play /simulação de papéis** é uma estratégia para levar a pessoa a colocar-se no lugar do outro, por exemplo, a ter de compreender a situação de pessoas vítimas de violação de direitos. Os participantes vão representar/simular papéis e situações que lhe são estranhas, tendo de transportar para lugares, épocas, culturas, contextos sociais, etc., por vezes muito diferentes e distantes dos seus. O primeiro passo é o do enquadramento da situação aos mais diferentes níveis: conhecer o contexto social, económico e político, cultural, étnico, etc.

**Trabalho de pesquisa: entrevistas/relatos/histórias** de vida as técnica ai comuns ao a entrevista, o inquérito, o tratamento dos dados, a sal discussão, produção de conclusões e sal divulgação se trata de trabalhar questões em que queremos saber o que as pessoas pensam temos que lhes perguntar, a entrevista, as histórias de vida, os relatos ... eu vi, eu vi, eu senti...

## F. Dados dos professores e alunos

**Dados dos professores**

Respostas	Frequência	%
Sim	10	100,0
Total	10	100,0
Muitas vezes	10	100,0
Total	10	100,0

**Tabela 11 – Repartição dos inqueridos sobre a avaliação na ajuda das aprendizagens e a frequência de avaliação dos alunos**

Respostas	Frequência	%
Avalia o desempenho e a sua capacidade	9	90,0
Classifica-os e avalia o seu desempenho e a sua capacidade	1	10,0
Total	10	100

**Tabela 12 – Distribuição da classificação e avaliação do desempenho e da capacidade**

Respostas	Frequência	%
Tenho algumas informações	8	80,0
Desconheço	2	20,0
Total	10	100,0

**Tabela 13 – Distribuição dos professores face ao conhecimento da nova proposta contemplada na revisão curricular em curso**

Respostas	Frequência	%
Considera preparado	2	22,2
É preciso alguma formação	7	77,8
Total	9	100,0

**Tabela 14 – Distribuição dos professores face a preparação para a aplicação da nova modalidade de avaliação**

Respostas	Frequência	%
Sim	9	90,0
Talvez	1	10,0
Total	10	100,0

Tabela 15 – Distribuição dos inqueridos quanto a possibilidade de avaliar as competências

**Dados dos alunos**

Respostas	Frequência	%
8º	10	50,0
10º	10	50,0
Total	20	100,0

Tabela 16 – Distribuição dos alunos quanto frequência escolar

Respostas	Frequência	%
Muitas vezes	17	85,0
Duas vezes em cada trimestre	3	15,0
Total	20	100,0

Tabela 17 – Repartição dos inqueridos sobre a frequência de avaliação

Respostas	Frequência	%
Sim	20	100,0
Total	10	100,0

Tabela 18 – Concordância com a forma de avaliação dos professores

## Apêndice

---

### A. Guião de observação de aulas

**Professor**..... **Disciplina** .....

**Escola**.....**Ano**.....**Turma** .....

**Observador**.....**Data** .....

**Número de alunos:** Entre os 20 a 25 ☐ 25 a 30 ☐ 30 a 35 ☐

**Carácter referentes aos alunos:** Interessados ☐ Esforçados ☐ Passivos ☐ Intervêm ☐

Sensíveis ☐ Activos ☐ Dificuldades de compreensão ☐

**Comportamento dos alunos:** Muito Bom ☐ Bom ☐ Suficiente ☐ Mau ☐

**Carácter referentes ao Professor:** Pontual ☐ Criativo ☐ Calmo ☐ Organizado ☐

Comunicativo ☐ Atencioso ☐ Dinâmico ☐ Tranquilo ☐

**Carácter referentes a efectivação da aula:**

Condução da aula por parte do professor: Muito Boa ☐ Boa ☐ Suficiente ☐ Mau ☐

**Recursos didácticos utilizados:** Quadro ☐ Cartaz ☐ Vídeo ☐ Retroprojector ☐

**Estratégias pedagógicas utilizadas na aula:** Discussão de temáticas ☐ Palestras ☐

Visita de estudo ☐ Debates ☐ Trabalho de grupo ☐

**Métodos pedagógicos utilizados:** Activos ☐ Interrogativos ☐ Expositivo ☐

Demonstrativo ☐

**Tipos de instrumentos utilizados:** As listas de observação ☐ As escalas de graduação ☐

Os testes ☐ Os portfólios ☐ As entrevistas ☐ O vês epistemológico ☐

Os mapas conceptuais ☐ Os questionários orais ☐

**Modalidades de avaliação utilizadas:** Diagnóstica ☐ Formativa ☐ Sumativa ☐

**Frequência de avaliação:** Muitas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nenhuma vez ☐

**Atitude do professor quanto a avaliação dos alunos:** Avalia o desempenho ☐

Avalia a capacidade ☐ Classifica ☐

**Comunicação na sala:** Bilateral ☐ Unilateral ☐ Multilateral ☐

**Ralação pedagógica:** Professor autoritário: Sim ☐ Não ☐ É indiferente: Sim ☐ Não ☐

Professor satisfaz os interesses dos alunos: Sim ☐ Não ☐

O professor passa trabalhos como “castigos”: Sim ☐ Não ☐ Aluno autónomo: Sim ☐ Não ☐

A comunicação entre os alunos estabelece através do professor: Sim ☐ Não ☐

Os erros dos alunos são corrigidos discretamente pelo professor: Sim ☐ Não ☐

São sublinhados os aspectos positivos: Sim ☐ Não ☐

## B. Guião de avaliação de trabalho de grupo

**Escola:**.....**Ano:**.....**Turma** .....

**Disciplina** ..... **Data.** .....

**Avaliador**.....

**Elementos do grupo:** .....

**Local da realização do trabalho:** .....

**O trabalho era sobre:**.....

**Aprenderam coisas novas:** Sim Não

O quê.....

**Ficaram com dúvidas:** Sim Não

**Encontraram as informações em:** livros manuais Internet jornais revistas  
outras fontes

**Onde:** na escola na biblioteca da escola na biblioteca pública com familiares  
com amigos outros locais

**O tempo para fazer/realizar o trabalho foi:** suficiente insuficiente demasiado

**Quem ajudou na realização do trabalho:** Colegas Professores/as Familiares

**Foi muito importante a ajuda/colaboração:** Sim Não

Porque: .....

**Relações durante o trabalho:** Conseguiram relacionar bem com os colegas: Sim Não

Se não porque.....

**Conseguiram relacionar bem com os professores:** Sim Não

Se não porque.....

**Gostaram do trabalho de grupo:** Sim Não

Porque.....

**Balanço final:** O trabalho ultrapassou as vossas expectativas: Sim Não

Conseguiram concretizar o que queriam: Sim Não

Porque.....



## C. Guião de avaliação do relatório final do trabalho de grupo

Escala de graduação			
1	2	3	4
Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom

<b>Ideia principal</b>		<div>4</div> <div>3</div> <div>2</div> <div>1</div>	<b>Observações</b>
Está comunicada com clareza e maturidade			
Está comunicado do modo satisfatório			
Está vagamente apresentada			
Não está clara			
<b>Organização das ideias</b>		<div>4</div> <div>3</div> <div>2</div> <div>1</div>	
Estão bem organizadas com lógica			
Estão organizadas de modo satisfatório			
Estão mal organizadas			
Estão desorganizadas			
<b>O conteúdo</b>		<div>4</div> <div>3</div> <div>2</div> <div>1</div>	
É rico			
É aceitável			
É pobre			
É muito pobre			
<b>O desenvolvimento</b>		<div>4</div> <div>3</div> <div>2</div> <div>1</div>	
Está bem desenvolvido			
Está razoavelmente desenvolvido			
Está mal desenvolvido			
Está muito superficial			
<b>A linguagem e vocabulário</b>		<div>4</div> <div>3</div> <div>2</div> <div>1</div>	
É boa ou excelente			
É satisfatória			
É algumas vezes pouca apropriada			
É inadequada			
<b>A estrutura gramatical e pontuação</b>		<div>4</div> <div>3</div> <div>2</div> <div>1</div>	
É boa ou excelente			
É satisfatória			
Contém erros			
É muito incorrecta			

## D. Guião de avaliação de participação no trabalho de grupo

Escola:.....Ano.....Turma .....

Disciplina ..... Data. ....

Avaliador.....Grupo n°.....

Local da realização: .....O trabalho é sobre:.....

Escala de graduação: 1 Nunca; 2 As vezes; 3 Sempre.

Aspectos a observarem	Escala 3 2 1
Apresenta o material necessário	
Respeita as regras de trabalho em grupo	
Exprime o seu parecer de forma crítico e claro	
Os argumentos válidos na defesa do seu parecer	
Respeita a intervenção dos outros	
Está atento às informações dos colegas	
Utiliza instrumentos de registos	
Acolhe as decisões dos outros	
Regista as ideias dos outros	
As discussões correspondem ao trabalho pretendido	
Recorre a informações úteis	
Apresenta dinamismo e criatividade	
Intervêm para construir	
Confronta as ideias	
Tem capacidade de síntese	
Apresenta o relatório final	
Respeita o tempo previsto	

## E. Guião de observação de comportamentos/attitudes numa visita de estudo

**Lugar da visita:** ..... **Data:** .....

**Objectivo da visita:**.....

**Nome:** ..... **Nº:** .....

**Ano:**..... **Turma** ..... **Disciplina:**.....

**Observador:** .....

### Aspectos a observarem

Cumprir os horários estabelecidos:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Revela interesse durante a visita:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Ouve com atenção as explicações fornecidas:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Utiliza instrumentos de registo das informações:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Revela comportamento cívico:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Coopera com os colegas	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Possibilita a intervenção dos outros:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Intervém de maneira cívica e activa:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
A intervenção é coerente aos objectivos:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Selecciona os aspectos por ordem de importância:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Exprime as eventuais dúvidas:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
É claro na sua exposição:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
A sua intervenção é organizada:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Revela conhecimento prévio:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Relaciona os conhecimentos com a sua intervenção:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Executa as tarefas propostas:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

## F. Teste de avaliação formativa

Escola Amor de Deus – Ano Lectivo: 2006/2007

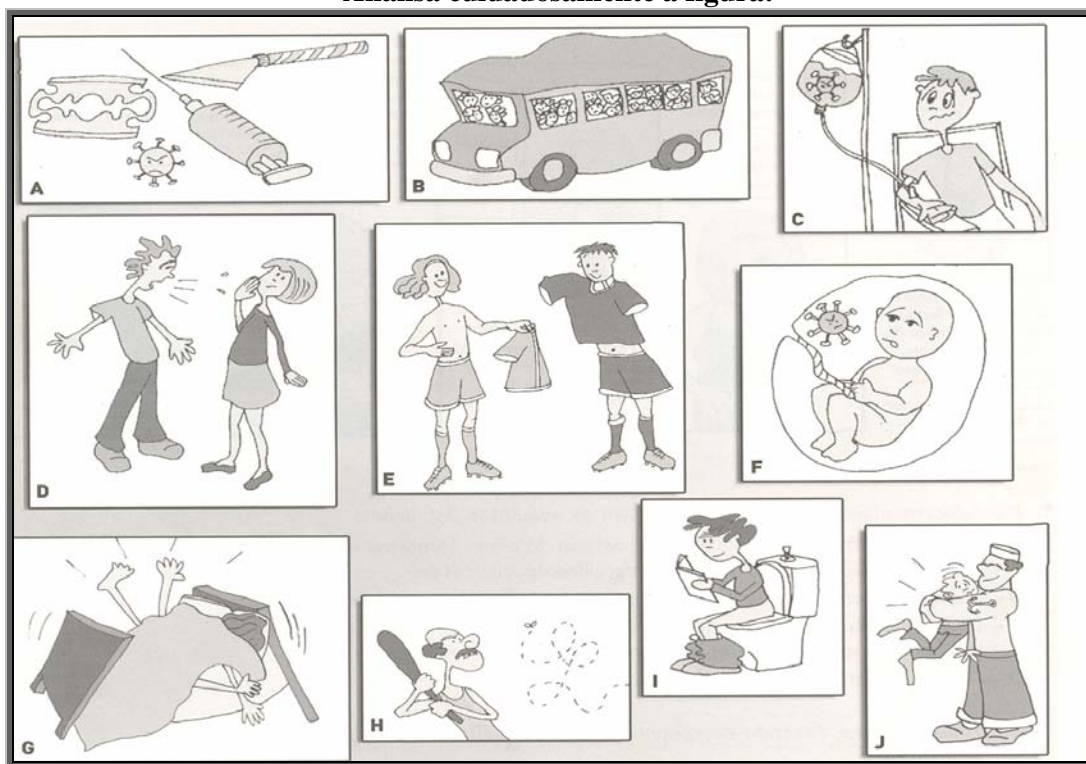
Teste de avaliação formativa da disciplina de FPS – 10º Ano

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Sabemos que és capaz, portanto bom desempenho.

As doenças sexualmente transmissíveis (DST), ou doenças venéreas, são infecções causadas por microrganismos (bactéria, vírus, fungos, etc.), cujo contágio ocorre por via sexual.

1. A Letícia quis conhecer os modos de transmissão do HIV. Ela encontrou, num livro. Os esquemas seguintes, alguns dos quais representam modos de transmissão do HIV.

**Analisa cuidadosamente a figura!**



- 1.1. Indica as letras dos esquemas que representam modos de transmissão do vírus HIV.
- 1.2. Propõe uma legenda para os diferentes esquemas da figura.
- 1.3. O que são as DST?
- 1.4. Quais são os modos de contágio?
- 1.5. Quais são os modos de prevenção?

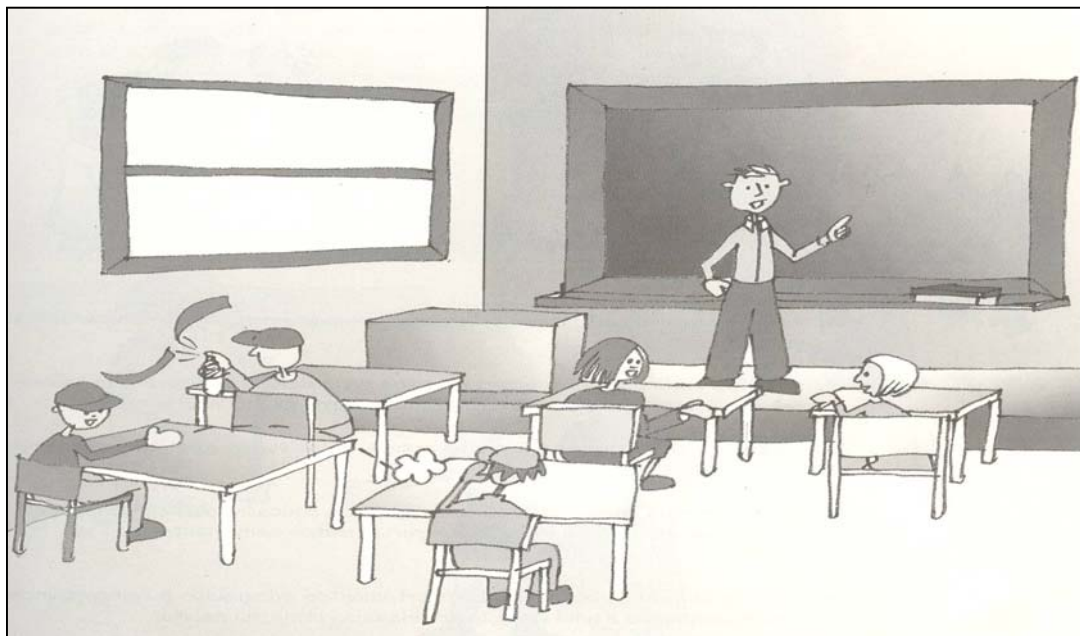
## G. Trabalho de grupo 1

**Escola Amor de Deus – Ano Lectivo: 2006/2007**

**Trabalho de grupo da disciplina de FPS – 8º Ano**

Elementos do grupo: \_\_\_\_\_  
Ano \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Sabemos que és capaz, portanto boa sorte!

**Analisa cuidadosamente a figura!**



1. Faz um pequeno comentário crítico aos comportamentos representados nas imagens.
2. Compara cada um dos comportamentos evidenciados na figura com os deveres dos alunos referidos no regulamento interno da tua escola.
3. Classifica como graves ou muito graves as atitudes reveladas por esses comportamentos.
4. Em assembleia de turma, discute as medidas educativas disciplinares a aplicar aos alunos que evidenciem comportamentos semelhantes aos das imagens.
5. Discute com os teus amigos comportamentos adequados e comportamentos inadequados a uma vivência de cidadania plena, na escola.
6. Indica algumas soluções para alterar os comportamentos inadequados que discutiste na pergunta anterior.

## H. Trabalho de grupo 2

**Escola Amor de Deus – Ano Lectivo: 2006/2007**

**Trabalho de grupo da disciplina de FPS – 8º Ano**

Elementos do grupo: \_\_\_\_\_

Ano \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_

Sabemos que és capaz, portanto boa sorte!

**Analisa cuidadosamente a figura!**



1. Faz um pequeno comentário crítico aos comportamentos representados nas imagens.
2. Compara cada um dos comportamentos evidenciados na figura com os deveres dos alunos referidos no regulamento interno da tua escola.
3. Classifica como graves ou muito graves as atitudes reveladas por esses comportamentos.
4. Em assembleia de turma, discute as medidas educativas disciplinares a aplicar aos alunos que evidenciem comportamentos semelhantes aos das imagens.
5. Discute com os teus amigos comportamentos adequados e comportamentos inadequados a uma vivência de cidadania plena, na escola.
6. Indica algumas soluções para alterar os comportamentos inadequados que discutiste na pergunta anterior.

## I. Exemplo de uma tabela de especificação

**Ano lectivo: 2006/2007****Disciplina: Avaliação Educativa****Duração: 100mn****Tabela de especificação**

<b>Conteúdos</b>		<b>Objectivos</b>	<b>Nº de itens</b>	<b>Cotação</b>	<b>Tipos de resposta</b>
<b>1</b>	Concepções de avaliação	Conhece as concepções da avaliação numa perspectiva histórica	<b>1</b>	<b>30 Pontos</b>	Resposta curta de enunciação
<b>2</b>	Características e funções da avaliação	Enumera as características e funções da avaliação	<b>2</b>	<b>30</b>	Resposta curta de enunciação
<b>3</b>	Modalidades da avaliação	Reconhece as modalidades da avaliação, o objectivo de cada uma e quando se aplica.	<b>1</b>	<b>50</b>	Resposta lona e orientada.
<b>4</b>	Planificação da avaliação	Entende porque se planifica e quais os componentes de uma planificação.	<b>1</b>	<b>30</b>	Resposta curta de enunciação
<b>5</b>	Instrumentos de recolhas de informação	Percebe alguns instrumentos de avaliação estudados; Nos teste de conhecimento apresentar os tipos de itens, apresenta 2 vantagens de cada	<b>1</b>	<b>60</b>	Resposta lona e orientada.

## J. Exemplo de uma prova para a disciplina de avaliação

### Teste de avaliação intercalar

Ano lectivo .....

Escola .....

Disciplina: Avaliação educativa

Duração: .....

Sei que és capaz, portanto responde de forma clara e objectiva as questões.

#### 1. *A avaliação é tão antiga quanto ao homem.*

- 1.1. Indique algumas das concepções da avaliação que vigorou desde os primórdios do homem até o séc. XX. (30)

#### 2. *“A avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os problemas identificados”.* (Celso Vasconcelos)

- 2.1. Quais as características que deve nortear uma avaliação fiável? (15)

- 2.2. Que funções assume a avaliação no processo ensino/aprendizagem? (15)

#### 3. *A avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, sistemático e integral de acompanhamento e julgamento do nível em que alunos e professores se encontram deve contemplar algumas modalidades.*

- 3.1. Disserte sobre as modalidades de avaliação tendo em conta a aplicabilidade e objectivo de cada uma. (50)

#### 4. *A planificação garante a eficácia da avaliação.*

- 4.1. Porque se deve planificar a acção educativa e quais os componentes de uma planificação? (30)

#### 5. Numa resposta clara apresenta alguns dos instrumentos de avaliação estudados. No que se refere ao teste de conhecimento apresentar os tipos de itens que os compõe e apresenta duas vantagens de cada. (60)